

**A importância dos Sistemas de Comunicação Aumentativa e
Alternativa na inclusão de alunos com Dificuldades Severas
na Comunicação Oral**

Juliana Isabel Alves Ferreira

Beja

2018

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação

Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

**A importância dos Sistemas de Comunicação Aumentativa e
Alternativa na inclusão de alunos com Dificuldades Severas
na Comunicação Oral**

**Dissertação de Mestrado apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Beja**

Elaborado por:

Juliana Isabel Alves Ferreira

Orientado por:

Professora Doutora Adelaide Espírito Santo

Beja

2018

Dedicado aos meus pais por me apoiarem, mesmo á distancia, e nunca deixarem de acreditar nas minhas capacidades até quando eu me ponho em causa.

Ao meu marido por caminhar diariamente ao meu lado, apoiando-me.

À minha avó por ser todos os dias um exemplo de força, vivacidade e resistência. Por me ensinar todos os dias que o mais importante da vida é o amor incondicional que damos aos outros, sem medos.

E a ti, minha estrelinha, porque sei que onde estás continuas diariamente a olhar por mim...

Agradecimentos

À professora Doutora Adelaide Espírito Santo, que me guiou nesta caminhada, orientando e dando um grande contributo, para a concretização e compilação deste trabalho.

Ao IPBeja por me receber tão bem e me proporcionar a realização de mais um ciclo de ensino.

A todos os colegas do mestrado 2016-2018 que fizeram um caminho lado a lado de partilha de ideias e conhecimentos.

Aos participantes desta investigação, por toda a disponibilidade, atenção e compreensão que me dedicaram.

A todas as crianças que durante a minha carreira profissional despertaram o meu interesse para aperfeiçoar o meu saber.

Para todos estes o meu muito obrigado.

Resumo

A comunicação assume-se como um aspeto fulcral para o desenvolvimento do indivíduo e para a sua evolução enquanto ser social. É através da nossa capacidade de comunicar que conseguimos exprimir desejos, ideias, vontades, sentimentos, opiniões em relação a tudo o que nos rodeia, interagindo, desta forma, com os outros. No entanto, quando o indivíduo não é capaz de realizar esse “ato comunicativo” de modo voluntário, cabe aos profissionais de educação proporcionar os mecanismos de apoio à comunicação. É neste sentido que os Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SCAA) se assumem como o recurso educativo capaz de possibilitar a comunicação destas crianças/jovens/adultos com outros indivíduos, criando um verdadeiro momento de inclusão (escolar e social).

Com este trabalho de investigação pretende-se conhecer o contributo dos Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa para a inclusão de alunos com Dificuldades Severas na Comunicação Oral, na escola e na família. A metodologia selecionada, de cariz qualitativo, recaiu sobre o Estudo de Caso, tendo como técnicas de recolha de dados, a entrevista semi-diretiva, a observação direta e a análise documental. Participaram no estudo as mães e os professores envolvidos no processo de ensino de alunos com Dificuldades Severas na Comunicação Oral, de um agrupamento de escolas do Baixo Alentejo.

Após a análise dos dados recolhidos concluímos que os professores recorrem aos SCAA para estimularem a comunicação do e com o aluno, tentam transmitir e partilhar essa prática com os pais, criando um trabalho em parceria para promover a inclusão. As mães embora valorizem a parceria entre a escola e família, comunicam sobretudo de forma oral com a criança, por vezes com gestos indicadores, mas sem recorrerem a produtos de apoio. Estes resultados mostram-nos que quer a família quer os professores não se assumem parceiros da comunicação com a criança, uma vez que não usam os facilitadores da comunicação na sua forma usual de interação para com ela, tentam sim, estimular a expressão oral da criança. Assim, a grande conclusão deste estudo é que ainda existe um grande caminho a percorrer para que exista uma real inclusão destas crianças, não só no contexto escolar, mas também no familiar e social.

Palavras-Chave: Educação; Educação Especial; Necessidades Educativas Especiais; Dificuldades Severas de Comunicação Oral; Comunicação; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa; Inclusão.

Abstract

Communication assumes itself like a fundamental aspect in human development and in its evolution as social being. It is through our communication ability that we can express desires, ideas, wills, feelings, opinions related to everything around us, interacting with others, waiting for a communicative answer. However, when an individual is not able to communicate voluntarily, the education professionals have the duty to help as they can to them communicate with others. The Augmentative and Alternative Communication Systems are a very important educational resource capable of create communicative moments between individual who are able to speak without help and individual who have speaking difficulties, creating real inclusive moments (school and social).

With this research we intend to know the contribution of the Incremental and Alternative Communication Systems for the inclusion of students with Severe Difficulties in Oral Communication, at school and in the family. The selected methodology, of qualitative character, rests on the Case Study, having as techniques of data collection, a semi-directive interview, a direct observation and a documentary analysis. Participants in the study were mothers and teachers involved in the teaching process of students with Severe Difficulties in Oral Communication, from a grouping of Baixo Alentejo schools.

After analyzing the collected data, we conclude that the teachers use the SCAA to stimulate the communication of and with the student, they try to transmit and share this practice with the parents, creating a work in partnership to promote the inclusion. Mothers, although they value the partnership between school and family, communicate mainly orally with the child, sometimes with gestures of indication, but without resorting to support products. These results show us that both the family and the teachers do not become communication partners with the child, since they do not use the communication facilitators in their usual way of interacting with them, they do try to stimulate the child's oral expression. Thus, the great conclusion of this study is that there is still a great way to go so that there is a real inclusion of these children, not only in the school context, but also in the family and social context.

Keywords:

Education; Special Education; Special Educational Needs; Several Speech Disorder; Communication; Augmentative and Alternative Communication; Augmentative and Alternative Communication Systems; Inclusion.

Índice Geral

Introdução	13
 Parte I – Enquadramento Teórico	 15
1. Educação Especial: definição e evolução	16
2. A Escola Inclusiva como ponte para uma sociedade inclusiva	25
3. A Formação de professores e a inclusão	29
4. A Comunicação e o desenvolvimento da linguagem	32
4.1. Dificuldades no desenvolvimento da linguagem	34
5. A Comunicação Aumentativa e Alternativa	36
5.1. Os Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa	37
6. Tecnologias Educativas em Educação Especial	40
 Parte II – A metodologia de investigação	 42
1. Contextualização e descrição da problemática	43
2. Objetivos do Estudo	44
2.1. Objetivo Geral	44
2.2. Objetivos Específicos	44
3. Modelo de Investigação	45
4. Caracterização da população em estudo	46
5. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados	47
6. Procedimentos	49
 Parte III – Apresentação e Discussão dos Resultados	 50

1.Apresentação e análise dos resultados	51
1.1. Experiência com crianças com dificuldades de comunicação oral	52
1.2. Inclusão escolar	57
1.3. Facilitadores de Comunicação	64
1.4. Estratégias de estimulação/ interação com essas crianças	67
1.5. Formação	72
1.6. Impacto das dificuldades de comunicação	74
1.7. Inclusão na comunidade	75
1.8. Perturbação do ambiente da família	76
 Considerações Finais	 77
Bibliografia	82

Índice de Gráficos

Gráfico n.º 1 – Tempo de Serviço Docente	46
---	-----------

Índice de Tabelas

Tabela n. °1 – Apresentação da frequência de cada uma das categorias do domínio Experiência com crianças com dificuldades de comunicação oral	53
Tabela n.° 2 – Apresentação dos dados referentes às categorias Contacto Direto e Contacto Indireto.....	53
Tabela n.° 3 – Apresentação dos dados referentes à categoria Formas de Expressão ..	54
Tabela n.° 4 –Apresentação dos dados obtidos através da análise documental no que respeita à referência às dificuldades severas de comunicação oral	55
Tabela n.° 5 – Apresentação da frequência de cada uma das categorias do domínio Inclusão Escolar.....	57
Tabela n.° 6 – Apresentação dos dados referentes à categoria Relação dos professores com a família.....	58
Tabela n.° 7 – Apresentação dos dados referentes à categoria Percepção da Família	60
Tabela n.° 8 – Apresentação dos dados referentes à categoria Participação dos alunos com dificuldades severas de comunicação oral.....	62
Tabela n.° 9 – Apresentação dos dados referentes à categoria Produtos de apoio	65
Tabela n.° 10 – Apresentação dos dados referentes à categoria Modos de Comunicação adulto criança.....	68
Tabela n. ° 11 – Apresentação de dados referentes às frequências do questionamento nas observações realizadas	69
Tabela n.° 12 – Apresentação dos dados referentes à categoria Modelação de comportamento.....	71
Tabela n.° 13 – Apresentação dos dados referentes à categoria Formal	73
Tabela n.° 14 – Apresentação dos dados referentes à categoria Áreas de Interesse	73
Tabela n.° 15 – Apresentação dos dados referentes ao domínio Inclusão na comunidade	75

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Pedido de autorização ao agrupamento	90
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Informado das entrevistas	91
Apêndice 3 – Termo de Consentimento Informado das observações	92
Apêndice 4 – Termo de Consentimento Informado da análise documental	93
Apêndice 5 – Guião das entrevistas inicial	94
Apêndice 6 – Guião das entrevistas semi-diretiva aos professores	101
Apêndice 7 – Registo das entrevistas semi-diretivas às mães	110
Apêndice 8 – Registo das entrevistas realizadas aos professores	115
Apêndice 9 – Registo das entrevistas realizadas às mães	145
Apêndice 10 – Análise de Conteúdo dos registos das entrevistas	154
Apêndice 11 - Protocolos de observação	171
Apêndice 12 – Guião de Especialista para apreciação das entrevistas	178
Apêndice 13 – Registo da análise documental	181

Abreviaturas

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

CERCI – Cooperativa de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEE - Divisões do Ensino Especial

DGEB - Direção Geral do Ensino Básico

DGES - Direção Geral do Ensino Secundário

DID – Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental

EE – Educação Especial

EEE - Equipas de Ensino Especial

EI - Educação Inclusiva

IAACF - Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira

LBSE - Lei-Base do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

SCAA - Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa

TA - Tecnologia de Apoio

TE - Tecnologia Educativa

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

Longe vão os tempos onde uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) era escondida e deixada à sua sorte. Com a evolução dos tempos, também a consciência social para com estes indivíduos evoluiu. Passamos a viver numa era onde se procura a inclusão escolar e social das crianças/jovens e adultos com NEE.

Ao longo das últimas décadas, diversos teóricos e estudiosos da área da Educação Especial (EE) defendem que a escola deve ser um lugar “aberto” a toda a sua comunidade envolvente, incluindo a estes jovens. Já na década de 40 do século passado, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, s/d) defendia que “toda a pessoa tem direito à educação...” (art.º 26). Este seria o marco inicial para que as ideias mudassem. Desde aí, muitas foram as ideias defendidas e muitas foram as situações criadas para que as crianças/jovens com NEE pudessem frequentar a escola: desde criação de escolas exclusivas para crianças com NEE até aos ideais atuais de escolas inclusivas. De facto, com a Declaração de Salamanca (1994: p.6) passa a existir “... o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva. O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades”

Considerando esta mesma premissa de que a escola é um local para todos, e que todos têm o direito à educação e formação, não podemos deixar de ter em consideração a comunicação como um fator fundamental quer para a evolução escolar, quer para a evolução como ser humano enquanto ser social. Sem comunicação não somos capazes de interagir, e sem esta seríamos incapazes de nos compreender mutuamente. O ato comunicativo “é a mais pequena unidade capaz de fazer parte de uma troca comunicativa e que uma pessoa pode produzir com uma única e bem definida intenção” (Ricci & Zani, 1997, p.25). A linguagem surge, aqui, como um dos principais instrumentos comunicativos. O seu adequado desenvolvimento é um dos fatores fundamentais para que a evolução humana ocorra de forma harmoniosa em todos os domínios. A aquisição da forma, conteúdo e uso da linguagem assumem papel importante na construção da mesma, e na compreensão da organização interna da criança. Nesta perspetiva, quando a aquisição da linguagem não ocorre, ou ocorre incorretamente, a criança/jovem acaba por

“enfrentar” dificuldades no seu desenvolvimento cognitivo. É nesta medida que a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) veicula formas alternativas de comunicação visando dois objetivos: promover e desenvolver a fala, e garantir uma forma de comunicação à criança/jovem que apresenta dificuldades ao nível da linguagem verbal; ou seja, os Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SCAA) surgem como instrumentos de inclusão de alunos com dificuldades de Comunicação Severa. É nesta perspectiva que surge este projeto de dissertação procura-se perceber melhor a importância que os SCAA assumem na inclusão (escolar e social) de alunos com Dificuldades Severas de Fala.

Assim, este trabalho de investigação encontra-se dividido em três grandes partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico onde se apresenta uma abordagem geral do que é a EE, a evolução da mesma, sem esquecer a atual ideia da escola inclusiva e a sua relevância na construção de uma sociedade inclusiva; seguindo-se por uma referência ao papel da CAA e terminando numa breve apresentação dos diferentes SCAA.

Na segunda parte deste trabalho de investigação surge a apresentação do estudo em si, existindo a referência ao método de investigação, bem como aos instrumentos e técnicas de recolha e análise dos dados.

Por fim, na terceira parte desta investigação refere-se à apresentação e discussão dos resultados. A análise dos resultados culmina numa breve síntese, onde procuramos responder às questões por nós levantadas no início desta investigação. Termina-se esta parte com as considerações finais acerca do tema desta investigação, articulando com os resultados obtidos.

Parte I - Enquadramento Teórico

1. Educação Especial: definição e evolução

A definição de “Educação” como um “conjunto de normas pedagógicas tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito” ¹induz-nos ao entendimento de Educação Especial (EE) como:

“...modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.”

(Tecnologias para Educação Especial, in sítio da Universidade de Coimbra).

A forma de perceber esta modalidade de ensino, diferiu ao longo dos tempos. Se realizarmos uma breve retrospectiva sobre a evolução do conceito de EE e do modo como as crianças/jovens/adultos com NEE foram vistos e tratados pelos restantes seres humanos tidos como “normais”, verificamos que muitas são as alterações ocorridas desde os primórdios dos tempos. Ferreira (2007, p. 11) menciona que “ao longo da história da Educação Especial têm existido reformas e defensores da necessidade de mudanças (...). Estas mudanças refletem os valores e a compreensão da época, emergentes de contextos que se modificam.”

Na antiguidade, por exemplo, o indivíduo com deficiência era visto negativamente. Essa percepção levou que as pessoas com deficiência fossem marginalizadas e privadas de qualquer tipo de cuidados e de educação. Neste período, onde o pensamento mágico era comum, o indivíduo com deficiência era visto como um presságio do mal, o que levava muitas vezes à sua aniquilação. Ainda antes desse período, em tempos primitivos,

“(...) quando as mulheres e homens adotavam o nomadismo para atender suas necessidades básicas, quando não dispunham das tecnologias que atualmente possuímos – que alguns possuem – e viviam da caça e da pesca, os que nasciam ou passassem a apresentar limitações que não os permitissem adaptar-se a este *modus vivendi*, eram mortos, abandonados, relegados à própria sorte”.

Bianchetti citado por Harlos,; Harlos,F & Denari, F. (2012, p.62)

¹ Em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

Na Esparta antiga, por sua vez, a perfeição corporal, a destreza e habilidades físicas eram elementos considerados essenciais de maneira que se recomendava “...abandonar as crianças nascidas com defeitos, ou frágeis demais, bem como procurar fortalecer o corpo das mulheres para que gerem filhos robustos e sadios” (Aranha,1989, p.38). Todas as crianças que nasciam com deficiência eram “suprimidas”, sendo, muitas vezes, consideradas como perigosas (Pereira, 1984).

Na Idade Média, a sociedade, dominada pela religião e pelo divino, considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes – e por isso associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (Correia, 1997, p. 13). Na verdade, “a religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental” (Mazzotta, 1986, p. 16).

Corrêa (2010, p. 16), acrescenta ainda que,

“a história da Educação Especial ou das pessoas com necessidades especiais, da Antiguidade até a Idade Média, mostra que o extermínio, a discriminação e o preconceito marcaram profundamente a vida dessas pessoas que, quando sobreviviam, não tinham outra alternativa senão a vida à margem da sociedade.”

Como uma crítica a esta postura, Pessotti (1984, p. 4) destaca que, “enquanto o teto protegia o cristão, as paredes escondiam, ou isolavam os considerados inúteis e incômodos”.

Estávamos perante o primeiro período da história da EE chamado de período separatista ou separação. Lowenfeld, mencionado por Pereira (1984) refere este como primeiro período, de quatro, da história da Educação Especial. Pereira (1984), acrescenta, ainda, que a este se segue os períodos de proteção, emancipação e integração.

Só mais tarde, com a cristianização, é que se entra no período de proteção das pessoas deficientes, porque

“...guiados por exemplos bíblicos que ora associam a surdez, deficiência física ou visual ao pecado, ora com a possessão diabólica, ora com um caminho para

a piedade, cristãos ocidentais realizavam práticas que iam da proteção-segregação à condenação-eliminação das pessoas em situação de deficiência”.

Bianchetti, citado por Harlos,; Harlos,F & Denari, F. (2012, p.63)

Na verdade, “a religião, com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem e semelhança de Deus’, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental” (Mazzotta, 1986, p. 16).

O apoio mantém-se apenas assistencial, por parte da igreja, desprovido de qualquer procura de treinamento ou educação.

Só por volta do século XVII, aquando do surgimento do pensamento científico, numa altura em que começam a despontar novas teorias, é que surgem concepções, abordagens e preocupações diferentes sobre o indivíduo deficiente. A atitude torna-se mais protecionista e as organizações religiosas começam a oferecer assistência. A justificação de “ser deficiente” passa a ser realizada pela ciência. Passa-se a classificar as pessoas como deficientes ou não deficientes. Já René Descartes, citado por Harlos; Harlos,F & Denari, F. (2012, p.63) dizia que

“... a razão e os procedimentos ditos científicos como únicas fontes confiáveis para alcançar a verdade, a razão passou não apenas a ser a guia que permitiu construir saberes e verdades sobre as pessoas da sociedade; mas que, além disso, passou a classificar as pessoas – deficientes ou não – em um número crescente de categorias”.

As pessoas passam a ser categorizadas quanto à sua capacidade produtiva (não esqueçamos que é por esta altura que se dá um grande avanço na industrialização), sendo que todos aqueles que não apresentassem capacidades produtivas e úteis para a sociedade em questão eram classificados como imbecis, idiotas, cretinos e anormais educáveis e treináveis. Classificações estas, bem aceites pela comunidade científica da época.

Mais tarde, aquando da apresentação da teoria de John Locke, a concepção de que o ser humano já nasce “ensinado” começa a ser abandonada. Locke (1978) refere mesmo que a mente humana é uma folha em branco, que se vai formando através das suas próprias experiências transmitidas pelos sentidos. Novos paradigmas e a preocupação científica conduzem a novos caminhos. Surgem estudos, nomeadamente, ao nível da cegueira, que revelam as potencialidades de pessoas cegas.

Por volta do século XVIII surgem as primeiras escolas especiais. Beyer (2006, p. 9) escreve que “estas escolas constituíram-se iniciativas pioneiras no sentido do atendimento terapêutico educativo das mesmas (pessoas com deficiência), por outro lado, acabaram por acentuar uma compreensão equivocada ou por projetar um conceito igualmente equivocado: o de que elas constituem-se em pessoas completas ou deficientes

”. E de facto, segundo Correia (1997, p. 13)

“a política global consiste agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Há uma necessidade, óbvia e compreensível, de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência.”

Neste contexto, a deficiência foi sendo criada, porque “nomear e classificar é fazer existir” (Plaisance, 2005, p. 409).

Por volta do século XIX cada vez mais estudos foram surgindo acerca da educação de pessoas com deficiência e novos estudiosos foram deixando o seu cunho para o desenvolvimento da EE. Jean Marc Itard (1774 - 1838), reconhecido como sendo o primeiro investigador a utilizar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, apelidado de pai da educação especial, deu um importante contributo ao tentar ensinar “Victor, o menino selvagem”, considerando que existiam inteligências educáveis,. Séguin (1812-1880), por sua vez, criou o método fisiológico de treino e que era aplicado através do estímulo do cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Maria Montessori, que se dedicou à educação de crianças excepcionais e deficientes mentais, salientou que era importante “dar atenção ao ritmo de cada criança.” (in História da Educação Especial). Segundo ela “a causa principal dos atrasos apresentados pelas crianças portadoras de distúrbios de comportamento e aprendizagem era o seu ambiente ausente de estímulos para o desenvolvimento adequado.” (in Lar Montessori). E, foi nesta perspetiva que se instalou um espírito otimista face à educação de crianças/jovens deficientes, onde a educação era vista como a cura, numa ótica médico-educativa, deixando de parte as causas divinas e dando lugar a causas do foro biológico, sociológico ou psicológico da competência de médicos e, posteriormente, psicólogos e de educadores. A esta ideia Harlos; Harlos, F. & Denari, F. (2012, p.64) acrescentam que

“... para alguém ser objetivado/identificado/categorizado/nomeado como deficiente, é preciso a intervenção/intenção de técnicas específicas, que produzam esse conceito-categoria, bem como um conjunto de profissionais que tenham o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro em relação à deficiência.”

Esta perspectiva da EE e do *modus operandi* com os indivíduos com deficiência manteve-se até meados do século XX, período onde começa a surgir uma nova visão acerca do modo de intervenção com indivíduos deficientes, a que se chamou o período de Integração.

A evolução dos conceitos e metodologias que a EE abarcava e o aparecimento de novas noções e abordagens da condição da criança/jovem com Necessidades Educativas Especiais (NEE) vieram reforçar o ideal de que “toda a pessoa tem o direito à educação”, tão referido na Declaração dos Direitos do Homem (1948, art.26, ponto1) e que esta

“...deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (art.º 26, ponto 2).

Neste período surgem diversas associações de pais entre outros tipos de associação que reivindicam a normalização e o direito a um lugar na sociedade para todos.

Estes movimentos nos países nórdicos viriam a ser reforçados por progressiva consciencialização da sociedade para a marginalização dos indivíduos com deficiência e o conceito de normalização acabou por estender-se por outros países da Europa e, posteriormente, pela América.

Segundo Silva (2009, p.139), é através deste princípio de normalização que se procura reconhecer

«...às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximassem dos modelos considerados “normais”»

No entanto, este ideal já existia algumas décadas antes de se iniciarem estes movimentos, quando alguns estudiosos defendiam que a escola especial surgia como um entrave ao desenvolvimento educativo. Veja-se Vygotsky (1924), citado por Gaitas & Morgado (2010, p. 359) que refere

“que todos os méritos das escolas de ensino especial são comprometidos por um pressuposto evidente: independentemente do diagnóstico a que estejam sujeitos os alunos, a escola especial (ou um qualquer diagnóstico médico), tranca os seus alunos especiais no círculo estreito do seu coletivo. Este sistema cria um pequeno mundo, separado, delimitado por um horário (escolar), onde tudo é ajustado e adaptado à incapacidade das crianças.”

Este princípio de integração pressupõe que todas as crianças/jovens deveriam ser educadas em instituições de ensino regular. É neste âmbito que surgem dois documentos importantes: a Lei Americana (1975) e o Relatório de Warnock (1978). A primeira pressupõe que a maioria das crianças com deficiência sejam educadas no mesmo meio que as restantes crianças, sendo este o menos restrito possível. O segundo surge no Reino Unido e deu origem à “Education Act”, publicada em 1981 e é ela que, por considerar que as dificuldades apresentadas pelas crianças nem sempre são sinónimo de deficiência, mas de um défice de ambiente enriquecedor, dá a conhecer um novo termo na EE: Necessidades Educativas Especiais. É através desta publicação que se passa para os pressupostos educativos, visando melhorar os meios de acesso ao currículo, criando condições para a frequência em escolas regulares. Este processo de integração da criança/jovem no sistema educativo regular persiste em valorizar a deficiência da criança, ou seja, a integração procura educar a criança/jovem adaptando-a ao modelo de ensino vigente e não o oposto. Este modelo de intervenção continua a não considerar a criança/jovem como um ser individual no sentido das suas capacidades de aprendizagem, descurando muitas vezes a valorização das aquisições dessas crianças/jovens, vindo comprovar que “o comportamento dos alunos com necessidades educativas especiais muda em função das expectativas das pessoas que cuidam deles...” (Silva, 2009, p. 143).

Novas perspetivas vão surgindo e novos documentos vão emergindo de trabalhos diversos. É o caso da Declaração de Salamanca (1994, p. 6) que vem clarificar a definição de NEE ao dizer que esta “...refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente têm necessidades educativas especiais, em

determinado momento da sua escolaridade.” A mesma vem também declarar que “os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades”.

Com estas novas visões do que a EE deveria ser, dá-se o início de uma nova época: a da Inclusão. A escola inclusiva é, já dizia Niza, citado por Gaitas & Morgado (2010, p. 365) “...a que garante o direito de acesso à equidade para o sucesso de todos os alunos”.

Em Portugal, por sua vez, é por volta da década de 40 do século passado que começamos a verificar uma maior preocupação com a educação de crianças/jovens/adultos com NEE, sendo por esta altura publicado o Decreto-lei n.º 45/401 de 27 de dezembro, o qual vem definir novas funções para o Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF), que fica incumbido de observar e orientar pedagogicamente os menores com anomalias mentais, assim como, a formação de docentes e técnicos e o estudo nos campos médico-pedagógico e psicossocial. Ainda no decorrer desta mesma década (1945) são criadas as «classes especiais» junto das escolas primárias, as quais eram orientadas pelo Instituto. Os professores destas “classes especiais” eram, também formados pelo Instituto.

Correia (1999, p.26) refere que “de acordo com a documentação do Ministério da Educação, as primeiras experiências de ‘Educação Integrada’ em Portugal consistiram em ‘classes especiais’, criadas pelo IAACF”. Estas surgem da necessidade de atender alunos, os quais, na época, eram considerados incapazes de obter as aprendizagens previstas numa turma regular, passando a ter um apoio individualizado, ministrado por professores especializados pelo IAACF.

Nas décadas seguintes, a preocupação com as pessoas com NEE vai sendo cada vez maior e é na década de 60 que se começa a dar os primeiros passos na Integração das pessoas com NEE ao criar salas de apoio para crianças cegas.

Em 1974, relativamente à educação dos deficientes auditivos, assiste-se a uma renovação pedagógica em Portugal. As Divisões do Ensino Especial (DEE) dependentes da Direção Geral do Ensino Básico (DGEB) e do Ensino Secundário (DGES), apoiadas pelo Programa de Cooperação Luso-Sueco, incrementaram, nesta área, a formação de pessoal docente e de técnicos, o desenvolvimento tecnológico e a investigação. Em Portugal, nos anos 70, a quase total ausência de respostas educativas levou a que os pais se organizassem em Associações e Cooperativas e que tomassem a seu cargo a criação de

escolas especiais: as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidade (CERCI).

A Revolução do 25 de abril de 1974 veio acelerar a integração das crianças com NEE, pois a democratização da educação encontra-se cada vez mais presente na consciência das pessoas. Os professores, em conjunto com o Ministério da Educação, procuram encontrar mais estratégias para alcançar o objetivo da integração. Nesta fase, as “classes especiais” começam a ser contestadas e vão pouco a pouco transformando-se em salas de apoio nas escolas regulares visando uma maior integração destas crianças/ jovens (Sousa, 1998). Por esta altura “nascem” as Equipas de Ensino Especial (EEE), as quais mais tarde passam a Equipas de Educação Especial. Estas equipas surgem com o objetivo promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com NEE. Só a partir dos anos 80 do século XX esta integração passa a incluir os deficientes cognitivos. É a partir daqui que o apoio pedagógico se começa a centrar no aluno com NEE de modo que a sua presença na classe regular não provoque grandes alterações no desenrolar do processo educativo da turma. Começa a ver-se, neste período, algumas transformações no conceito de Educação, tendo por base uma “Educação para todos”, a qual se vê reforçada com a publicação da Lei-Base do Sistema Educativo (LBSE) e que vem criar profundas transformações na conceção de “Educação Integrada”, representando “uma viragem na legislação e no atendimento às crianças com problemas escolares.” (Sousa, 1998, p. 69). Passa a utilizar-se o termo NEE em detrimento da pessoa com deficiência.

No decorrer da década de 90 é publicada legislação que vem suportar o ideal de integração de crianças e jovens deficientes no Ensino Regular – o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto, que visa integração das crianças com deficiências no ensino regular. Esta vem enfatizar o modelo pedagógico, o conceito de NEE e a crescente responsabilização da escola regular face à educação das crianças com NEE. Segundo Correia (1997), este documento, apesar das suas virtualidades e avanços, apresenta algumas omissões e até ambiguidades, ao não incluir as categorias de EE e ao não operacionalizar conceitos como os de situações mais ou menos complexas, gerando incertezas interpretativas na identificação do problema do aluno e, consequentemente, na prestação dos serviços mais adequados.

Esta crescente preocupação em se obter a equidade para todos, nos seus mais diversos níveis, tal como foi referido anteriormente, levou a que novos caminhos educacionais fossem traçados, dando origem à inclusão de crianças/jovens com NEE no sistema

educativo regular. Esta nova perspectiva difere da integração na medida em que “...estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.” (Rodrigues citado por Silva, 2009, p. 147). É neste caminho de inclusão que a Declaração de Salamanca (1994) veio agilizar o proposto na Declaração da Tailândia (1990) criando formas de intervenção para a concretização da inclusão. Segundo esta², citada por United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2003) (In Rede Inclusão) “as escolas comuns, com esta orientação inclusiva, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade inclusiva e alcançar o ideal de educação para todos” (Artigo 2).

² Declaração de Salamanca

2. A Escola Inclusiva como ponte para uma sociedade inclusiva

Para se falar em inclusão, é necessário, antes de mais, definir o seu conceito. Segundo o Dicionário Priberam, inclusão é um substantivo feminino cujo significado é o “ato ou efeito de incluir”, o qual é completado pelo Dicionário Informal que refere que inclusão é, no seu sentido etimológico, “...conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de. Assim, falar em **inclusão** escolar é falar do educando que está contido na escola, a participar daquilo que o sistema educacional oferece e, contribuindo com seu potencial para os projetos e programações da instituição.” Segundo Wilson, citado por Sanches e Teodoro (2006, p. 69), inclusão “é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia”. Por sua vez, Ferreira (2007, p. 59) considera que a inclusão pode ser vista como uma “proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais de educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade”

E Correia (2003), refere que

“a inclusão corresponde à inserção do aluno com necessidades educativas especiais na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados às suas características e necessidades. Estes serviços educativos, tantas vezes especializados (educação especial), devem ser completados com tarefas que envolvam uma participação comunitária, que possibilite ao aluno o desenvolvimento das aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (lazer, emprego, ajustamento social, independência pessoal, etc.)”

Correia (2003, p. 16)

Já a UNESCO (2005) vem reforçar a perspetiva anterior ao considerar que a inclusão corresponde a um processo de atendimento e resposta às necessidades diversificadas de todos os alunos. O que implica a adaptações do conteúdo, abordagem, estrutura e estratégias, tendo sempre a convicção de que educar todas as crianças é da responsabilidade do sistema regular de ensino.

Entramos, assim, numa nova era educacional, onde a educação da criança/jovem com NEE deixa de estar centrada na sua dificuldade/deficiência, passando a existir um maior

foco no seu meio envolvente (neste caso escola). A educação inclusiva consiste, assim, em “procurar atender as necessidades educativas de todas as crianças, jovens e adultos, com especial ênfase nos mais vulneráveis à marginalização e à exclusão.” (UNESCO, 2003) (In Rede Inclusão) Não existe sistema educativo funcional onde não possam estar incluídos todos os alunos. Niza citado no Conselho Nacional de Educação (CNE) (1999, p. 10) dizia que “...só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos”.

No entanto, a educação inclusiva não se trata de um conjunto de documentos legais nem de um novo nome para a integração, mas sim de um novo paradigma de escola organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos os alunos. (Rodrigues, 2000).

Rodrigues (2003) considera, contudo, que a educação inclusiva se tem assim tornado num campo de polémicas em que se defrontam os idealistas, que defendem a possibilidade e a necessidade (e mesmo inevitabilidade) da inclusão escolar e os pragmáticos, conotados com posições favoráveis a que os alunos assumam precocemente um lugar julgado às características que alguém julga que eles possuem.

Em Portugal e, apesar de todo o desenvolvimento existente ao longo das últimas décadas, é apenas em 2008, com o Decreto-lei n.º 3/2008 que vemos legislada e apoiada a nova visão da EE, descentrando a problemática da criança/jovem, o que permite começar a haver a “libertação” da perspetiva médica ainda um pouco presente dando lugar à perspetiva educacional, numa vertente multivalência, onde o meio se molda ao indivíduo, procurando obter o melhor de cada um. Segundo este decreto-lei “a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.” (DL 3/2008, p.155).

É esta perspetiva que, Correia e Cabral, citados por Correia (2010) defendem, ao referirem que o desenvolvimento de um modelo inclusivo para as escolas deverá também basear-se numa perspetiva sistémica que envolve diferentes entidades (Estado, comunidade, família, escola e aluno) que num quadro de interdependência funcional e de competência concorrem para a qualidade dos percursos educativos de todos os indivíduos. Todo e qualquer indivíduo tem o direito ao acesso à educação (tão proclamada na Declaração dos Direitos do Homem) e esse acesso à educação deve ser facultado mediante as suas capacidades e adaptado mediante as suas necessidades. Segundo Sanches (2003), citado em Sanches e Teodoro (2006, p.73), “...nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da sala para receber ajuda, essa ajuda recebe-se no interior da classe”. Estes últimos referem, ainda que:

“...educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas, autênticos desafios à criatividade e à rutura das ideias feitas, como foi o caso dos grandes pioneiros da educação que acreditaram no grande papel que a educação representava no acesso à cidadania dos mais desfavorecidos, sendo, então (como agora), chamados de loucos.”

Sanches e Teodoro (2006, p.73)

Segundo estes dois últimos ideais, podemos referir que nos encontramos, ainda, um pouco longe de os alcançar, principalmente, na medida em que, o ensino regular, apesar de se centrar numa ideologia de inclusão, continua muitas das vezes a retirar o aluno das salas de aula para receber apoio especializado. Contra este pressuposto encontramos Leitão (2006), citado por Silva (2009, p. 147) que refere que “colocar os alunos em contextos separados de aprendizagem, na base de apoio assegurado por professores de educação especial, é negar a esses alunos a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam”.

Na educação inclusiva é importante não esquecer que o “...conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola

que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação.” (Rodrigues, 2006, p.2)

Apesar de ainda estarmos longe da perfeição educacional, a verdade é que as normativas criadas ao longo das últimas décadas vieram trazer ao meio educativo uma nova “força” para a implementação deste modelo de inclusão que visa melhorar a qualidade para todos os alunos, incluindo os que apresentam maiores dificuldades (Ainscow citado por Correia, 2010). Neste sentido, o desenvolvimento de estruturas educativas inclusivas torna-se essencial no combate à discriminação e exclusão, quer escolar quer social, frequentemente presente em escolas com modelos rígidos e hierarquizados, incapazes de integrar as diferentes experiências e competências dos alunos, conduzindo à replicação dos valores e conceções dominante (Kugelmass, 2001).

De facto, a inclusão educativa deve de estar sempre associada à inclusão social, não podendo existir uma sem existir outra.

Numa sociedade onde ainda exista a discriminação dos indivíduos que apresentem diferenças seja ao nível físico, cognitivo ou mental, a escola deve assumir uma posição de “formador” da comunidade, no sentido em que deve proporcionar não só a inclusão escolar destes adultos/alunos/jovens/crianças, como a inclusão destes na sociedade. Como tal, deve proporcionar à sua comunidade experiências e facilidades de articulação para a promoção da inclusão. Ou seja, aqui a inclusão assume-se como um novo rumo, onde só “trabalhando” nas suas diversas vertentes e concretizando feitos em todas elas, irá possibilitar que todo e qualquer indivíduo seja aceite na sua diferença, passando a estar devidamente incluído não só no contexto escolar, mas também no contexto familiar e social.

Em Portugal, desde o Decreto-Lei n.º 3/2008, as crianças/jovens mesmos os com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social, estão na escola. Cabe a esta adaptar-se à sua condição e proporcionar-lhes condições para a sua participação e toda a participação implica comunicação.

Para Rodrigues (2003, p. 8), “a inclusão chega à escola quando se assume que o respeito e a igualdade pelas diferenças devem ser tratados “a montante”, isto é, fazer parte de um património de cada pessoa e não ser só fruto de uma regulação social.”

Apostar numa educação diferenciada exige a criação de oportunidades de aprendizagem significativas e personalizadas, num contexto enriquecedor, repleto de experiências e interações vividas no coletivo. O recente decreto-lei n.º 54/2018 vem propor isso mesmo, ao definir “... os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.” (art. 1º)

A construção de uma escola inclusiva constitui, nos nossos dias, o grande desafio dos sistemas educativos. Estudos desenvolvidos no âmbito do projeto da UNESCO (Ainscow, 1995) apontam como um fator chave desse processo: a formação e valorização profissional dos docentes. E como referia Rodrigues (2018), “a inclusão é um avião em que embarcámos, e que a assistente de bordo nos avisa que está... em... construção.” Esta metáfora vem transmitir a ideia, com a qual concordamos enquanto investigadores, visto existir ainda um longo caminho a percorrer até que existe a escola verdadeiramente inclusiva.

3. A Formação de professores e a inclusão

Numa época onde a escola procura ativamente a inclusão de alunos quer ao nível escolar, quer ao nível social, estará a formação de professores atualizada?

A formação de professores, é não mais do que a

“...área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.”

Para Nunes & Nunes (2013, p. 208), mencionando o ideal de Morgado (2007), "...a formação inicial de professores é um elemento central para que os futuros professores possam construir uma identidade profissional mais acurada uma vez que a ela sempre está associada uma dada concepção de professor, escola, ensino, currículo, o que pode gerar diferentes perspectivas de formação de professores."

Estrela (2002) refere ainda que este tipo de formação é o início de um processo de preparação e desenvolvimento do professor para futuro desempenho e realização profissional em qualquer escola de uma sociedade.

Mas estão os professores preparados para este novo paradigma educativo? Têm os professores uma formação inicial adequada? E acima de tudo, acham os professores que as suas formações os prepararam para este o novo modelo de educação? Onde a escola é de todos e para todos?

A realidade é que muitas vezes existe

"...uma atitude mais conservadora pode conduzir a uma rejeição instintiva de qualquer proposta que envolva modificações de método, aquisição de técnicas, domínio de rotinas de utilização: criam-se bloqueios que não raramente conduzem até a situações de conflito e de antagonismo entre inovadores entusiásticos e conservadores irredutíveis"

(Conselho de Reforma do Sistema Educativo, 1988, p. 79)

A posição atual da escola, na generalidade, embora procure criar o ideal de escola inclusiva, muitas vezes tende a manter-se acomodada à posição anterior e, muitas das vezes, deve-se à falta de conhecimento dos professores e das próprias instituições acerca de como "criar" um ambiente educativo inclusivo.

O processo evolutivo da formação inicial de professores (onde a formação teórica teve expressiva relevância e era trabalhada afastada das preocupações práticas que os professores enfrentavam na sua atividade laboral) não se encontra adequado à formação de profissionais para uma escola para todos, multicultural e inclusiva (Formosinho, 2001). O Decreto-Lei n.º 54/2018 vem revalidar esta mesma perspetiva de escola inclusiva para todos ao estabelecer como prioridade "...da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e

social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.” (p. 2918) O mesmo considera que “esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.” Mas estarão os professores devidamente preparados para que exista esta inclusão escolar e social? É a formação docente, de facto, a mais indicada para um desempenho docente adequado?

Roldão et al. (2009) consideram que existe uma zona de tensão entre a dimensão prática e a dimensão teórica nos processos formativos de professores, onde o currículo é visto como um aglomerado de disciplinas.

Esta situação vem contrariar o estipulado na Declaração de Salamanca (1994, p. 27), a qual considera que “a preparação adequada de todo o pessoal educativo é o factor chave na promoção das escolas inclusivas. (...)” Acrescentando ainda que “...os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às NEE nas escolas inclusivas” e que “o maior desafio consiste em organizar formação em serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas e, muitas vezes, difíceis condições em que trabalham.” (p.28)

Tal como Ainscow & Miles (2016, p. 154) referem “as escolas não se tornam inclusivas transplantando o pensamento e as práticas da educação especial para contextos regulares de ensino.”

Leite (2016) acrescenta que as conceções dos professores sobre o currículo, apesar de constituírem uma área muito estudada, não têm tido os resultados práticos considerados determinantes para o sucesso da inclusão, pois moldam as atitudes e comportamentos dos professores face às diferenças na aprendizagem. Torna-se importante desenvolver nos futuros professores, uma atitude de questionamento e problematização das situações pedagógicas.

Para Madureira & Leite (2007), deverá incluir-se na formação inicial de professores, a inclusão de alunos com NEE como uma orientação transversal do currículo, integrada nas áreas pedagógicas gerais e também nas áreas didáticas de cada disciplina.

Atualmente, numa época onde existem cada vez mais estudos e investigações acerca da inclusão e, simultaneamente, onde se vai cada vez mais questionando a adequação da formação de professores para a inclusão, torna-se fundamental que nos centremos naquilo que corresponde ao foco da inclusão: aprendermos juntos. A cooperação entre professores é fundamental para que a inclusão na escola ocorra verdadeiramente. Pensamos que só a troca de experiências, a reflexão conjunta, permite uma formação que capacite responder à diversificação de necessidades, e consequentemente viabilizar a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas dificuldades.

Na impossibilidade de a formação inicial abordar metodologias e técnicas que permitam responder a todas as dificuldades e especificidades que os professores possam encontrar na sua prática profissional, torna-se fulcral a cooperação entre professores.

É através dessa cooperação que a inclusão realmente ocorre, pela ajuda mútua e estudo conjunto os professores passam a estar capacitados de competências diversificadas que vão de encontro à heterogeneidade dos alunos da escola atual, onde muitos deles apresentam dificuldades aos mais diversos níveis, nomeadamente dificuldades severas de comunicação oral, dificuldades essas que exigem técnicas e recursos muito específicos e conhecimento do(s) código(s) de comunicação dos diferentes grupos sociais que interagem com o aluno.

Ou seja, é com alunos com dificuldades severas de comunicação oral que se torna premente a articulação entre escola, família e a comunidade logo que se edifique a verdadeira inclusão.

4. A Comunicação e o desenvolvimento da linguagem

Em crianças/jovens/adultos com NEE, as dificuldades de comunicação podem conduzir a consequências graves, isto porque a comunicação é, de facto, fundamental para que ocorra a possibilidade de socialização, interação e inclusão social.

Comunicar é, não mais que, uma necessidade básica do ser humano, a qual implica a partilha de experiências, pensamentos, entre outros e se inicia desde o nascimento, evoluindo ao longo de toda a vida. Assim sendo, para que a comunicação ocorra, é necessário existirem pelo menos duas pessoas: um emissor e um recetor.

Para Oliveira (1999, p. 42), “é a necessidade de comunicação que impulsiona, inicialmente, o desenvolvimento da linguagem” e, de facto, é através desta que ocorre a evolução do ser humano em todas as suas dimensões.

A comunicação vem facilitar a interação do ser humano com os seus pares. Como ser social, o ser humano necessita de interações para evoluir e desenvolver-se. Segundo Fiori (2008), a teoria de Piaget vem reforçar esta mesma perspetiva ao ter por base

“a interação do sujeito com mundo, portanto o sujeito cognoscente constrói o real por meio da ação, relacionando-se ao objeto, espaço, tempo e causalidade. Assim, a criança constitui sua inteligência através de sua interação com mundo, com esquemas mentais que possibilitam apreender a realidade.”

Fiori (2008, p.222)

Segundo este autor, o ser humano sem interação não evolui e não se desenvolve. Na realidade, se considerarmos alguns casos que foram surgindo ao longo da história é possível verificar que a incapacidade de comunicar provoca graves dificuldades quer na capacidade de interação social, quer nas aquisições cognitivas. Serpa citado por Nunes (2008, p. 40) afirma que comunicar com sucesso “contribui para a melhoria da autoestima; aumenta as possibilidades de participar ativamente em experiências significativas; possibilita a satisfação das necessidades físicas, emocionais e sociais; apoia a aquisição de conhecimentos”. De facto, a comunicação surge como uma das bases essenciais para que o desenvolvimento global do ser humano ocorra dentro da normalidade.

Uma das formas de comunicação mais comum e, no entanto, mais valorizada é a linguagem.

Por linguagem entendemos

“... um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para o homem comunicar e pensar. Estes símbolos implicam regras de combinação entre eles e representam ideias que se pretendem transmitir, recorrendo a um código socialmente partilhado entre todos.”

Sim-Sim (1998, p. 22-23)

A mesma autora refere que “comunicar, ... não se esgota na comunicação, por sua vez, a comunicação não se confina à linguagem verbal (...). Embora a função primordial da linguagem seja a comunicação, linguagem e comunicação não são sinónimos.” (Sim-sim, 1998, p. 21) E acrescenta que “a aquisição da linguagem é, provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância.” (Sim-Sim, 1997, p. 9). A linguagem converte-se na ferramenta mais poderosa que temos para interagir com o que nos rodeia. De facto, linguagem não é meramente linguagem oral, é também linguagem escrita.

Rigolet (2000) considera que a

“... fala não equivale a linguagem, formando um só dos seus aspetos e que a linguagem constitui igualmente um dos aspetos da comunicação, o modo especificamente humano e o mais complexo meio de expressão, com possibilidades infinitas. De que se dispõe até hoje!”

(Rigolet, 2000, p. 186).

“Comunicando a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente”. (Nunes, 2001, p. 81)

4.1. Dificuldades no desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento adequado da linguagem é um dos fatores fundamentais para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma harmoniosa em todas as esferas, seja do ponto de vista social, relacional ou de aprendizagem formal. A aquisição da forma, conteúdo e uso da linguagem assumem papel importante na construção da mesma e na compreensão da sua organização interna. Para Sim-Sim (1997, p. 44) “a aquisição da linguagem é, provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância.”

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem são processos graduais e naturais, uma vez que não é necessária a existência de uma instrução formal, para que a sua aquisição aconteça. Considerando a teoria de Vygotsky, a criança faz a aquisição de conhecimentos

através da sua interação com o meio, através das diferentes formas de linguagem, salientando que é através da forma como a criança interage com o ambiente que se desenvolve. (Papalia, Olds & Feldman, 2001)

Uma criança que revele dificuldades no desenvolvimento da linguagem, conseqüentemente acabará por revelar dificuldades ao nível da comunicação com os outros. Para Vygotsky (2004, p. 112), a linguagem, no início, é um meio de vínculo entre a criança e aqueles que a rodeiam, mas, no momento em que a criança começa a falar para si, pode-se considerar como a transposição da forma coletiva de comportamento, para a prática do comportamento individual. O desenvolvimento da linguagem é visto como um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. Esta experiência, simultaneamente, social, cultural e histórica possibilita à criança dominar e apropriar-se dos instrumentos culturais como a linguagem, pensamento, conceitos e ideias.

O desenvolvimento adequado da linguagem consiste num dos fatores básicos para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma harmoniosa, seja do ponto de vista social, relacional, seja ao nível da aprendizagem formal. A aquisição da forma, conteúdo e uso da linguagem desempenham um importante papel na construção da mesma e na compreensão da sua organização interna (Castro & Gomes, 2000).

De todas as questões complexas que envolvem este processo, o atraso na aquisição da linguagem dificulta o amadurecimento e a experimentação da mesma, a qual se torna necessária para a aquisição formal da leitura e escrita. Quando uma criança apresenta dificuldades ao nível linguístico, estas irão refletir-se no seu vocabulário e no conhecimento de mundo restrito. Esta situação apresentará repercussões futuras, nomeadamente, ao nível de interação social, aquisição de conhecimentos e comportamental, que poderá perdurar ao longo da vida e para as quais é necessário estar-se alerta. É neste sentido que Nation (2008) refere que as perturbações da linguagem têm um impacto negativo em várias áreas académicas, nomeadamente na matemática, para além das competências necessárias à comunicação e desenvolvimento da literacia. Quando as dificuldades de desenvolvimento de linguagem se revelam severas, torna-se importante criar alternativas de comunicação que permitam às crianças comunicar com os seus pares, transmitindo ideias, vontades, desejos dando-lhes a oportunidade de se expressar e se fazer entender. É aqui que surge a Comunicação Aumentativa e Alternativa

como uma vertente da comunicação que visa apoiar indivíduos com dificuldades na área da comunicação.

5. A Comunicação Aumentativa e Alternativa

Segundo Tetzchner e Martinsen (2000, p. 22), comunicação alternativa “é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contexto de comunicação frente a frente. Os signos gestuais e gráficos, o código de Morse, a escrita, etc., são formas alternativas de comunicação para indivíduos que carecem de capacidade de falar” e a comunicação aumentativa corresponde à “... “comunicação complementar ou de apoio”. Os mesmos acrescentam que a CAA diz respeito a todas as formas de comunicação que possam complementar, suplementar e/ou substituir a fala, destina-se a cobrir as necessidades de receção, compreensão e expressão da linguagem e, deste modo, aumentar a interação comunicativa entre os indivíduos não-falantes e tem como objetivos “promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar.”

A CAA é, no fundo, um meio de comunicação usado quando há dificuldades que impedem a aprendizagem ou se verifica dificuldades em falar e escrever (Browning, 2008). Isto porque, tal como Kumin (2008) mencionou, embora muitas crianças aprendam a falar por imitação, quando o desenvolvimento não ocorre dentro do normal, é necessário ensiná-las.

Esta comunicação poderá ocorrer com recurso a diversos produtos de apoio que visam “dar a capacidade” ao indivíduo com dificuldades de comunicar. No entanto, não são apenas os aparelhos que se tornam necessários, é fundamental o recurso a sistemas de comunicação como forma de proporcionar e estabelecer a comunicação entre o interlocutor e a pessoa com dificuldade em expressar-se oralmente.

A CAA surge, assim, como um recurso facilitador para o desenvolvimento da comunicação em crianças, jovens e até adultos que não podem falar ou que apresentem limitações a este nível, sejam elas de carácter temporário ou permanente. Este recurso pode ser utilizado de forma complementar ou suplementar à fala, servindo de apoio ou substituindo a fala, dependendo de cada caso em particular. Santorosa et al. (2010) sugere

que, na promoção do uso efetivo da CAA, exista a integração de quatro elementos: Recursos; Técnicas; Estratégias; Símbolos.

De acordo com Tetzchner e Martinsen (2000, p.17) ao proporcionar-se uma comunicação alternativa às crianças/jovens/adultos que não podem expressar-se através da fala, obtém-se, conseqüentemente, uma melhoria na sua qualidade de vida, proporcionando-lhes um maior controlo sobre a sua vida e maior autoestima, dando-lhes oportunidade de sentirem maior igualdade na sociedade.

5.1. Os Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa

Um Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (SCAA) é constituído por um conjunto de técnicas e tecnologias que compõe a Comunicação para determinado indivíduo. Cada SCAA é diferente, sendo que deverá ser adaptado às necessidades específicas da pessoa que o irá utilizar, sem descurar o dispositivo selecionado, o método de acesso/operação, as definições, o vocabulário específico disponível, o modo como as mensagens são construídas, entre outros (Millar e Scott, 1998)

Entende-se por SCAA, um recurso que permite compensar ou ultrapassar as limitações comunicativas temporárias ou permanentes e o seu uso pode dirigir-se a três grupos distintos de indivíduos (Tetzchner e Martinsen, 2002): aqueles que apresentam a linguagem verbal comprometida, mas que são capazes de compreender o que lhes é dito; aqueles que necessitam de SCAA em determinadas fases da vida, de forma a ultrapassar uma limitação temporária e, os que necessitam constante e definitivamente de um SCAA.

Estes sistemas apresentam diferentes funções, mediante as necessidades e dificuldades das pessoas e o período de utilização, tais como: (Tetzchner e Martinsen, 2002):

- i) um meio de comunicação temporário, destinado a pessoas que sofreram situações traumáticas ou cirúrgicas que os impedem de utilizar a fala para comunicar, num determinado período de tempo e destina-se também a crianças que necessitam de utilizar um SCAA para desencadear a comunicação oral e deixando de o usar à medida que adquirem competências para utilizar a fala de forma funcional e inteligível;

- ii) um meio de comunicação aumentativo e facilitador do desenvolvimento da fala e/ou das competências cognitivas e comunicativas necessárias para a aquisição da linguagem;
- iii) um meio de comunicação a longo prazo, alternativo, quando as alterações motoras podem comprometer ou impedem a aquisição da fala.

Os SCAA encontram-se divididos em dois grandes grupos: SCAA sem ajuda e SCAA com ajuda (Sevcik e Ronski, 1997). Os SCAA sem ajuda incluem todas as formas não verbais de comunicação natural, como os gestos, expressões faciais e os vários sistemas de linguagem gestual. Por sua vez, os SCAA com ajuda correspondem a uma forma de apoio à comunicação. Este elemento externo pode ser algo relativamente simples como uma folha de papel contendo vários símbolos, tais como, fotografias, desenhos, palavras..., que representam algo. Para comunicar o indivíduo aponta para os símbolos com a mão, com o olhar ou com outra parte do corpo para o elemento apresentado e assim consegue estabelecer comunicação com os demais.

Existem diversos sistemas de comunicação gráficos atualmente, sendo os seguintes alguns exemplos do que existe disponível.

- Sistema alternativo de Comunicação “PIC”.

Este sistema é designado em português por Pictogramas. Embora atualmente seja constituído por 800 símbolos pictográficos, apenas 400 estão traduzidos e adaptados à língua portuguesa. Destina-se principalmente a portadores de deficiência mental e com problemas de comunicação. Estes símbolos estão agrupados segundo temas (pessoas, partes do corpo, vestuário e utensílios pessoais, casa, casa de banho, cozinha, comida e guloseimas) e os seus significados são escritos na parte superior. Estão também desenhados a branco sobre fundo negro, partindo do pressuposto que facilitará o seu uso a crianças com baixos níveis cognitivos e/ou com acentuados problemas de perceção visual.

- Sistema Alternativo de Comunicação Bliss (Blissymbolics)

Quando foi criado e estudado por Charles Bliss, tinha o objetivo de ser utilizado como um Sistema de Comunicação Internacional que permitisse vencer barreiras culturais e

incompreensões entre as nações. Seria “um sistema gráfico baseado mais no significado do que nos sons” (Ponte & Azevedo, 2003). Contudo, o sistema acabou por não ter a utilização inicialmente pretendida, passou a ser antes uma linguagem utilizada para ajudar crianças com paralisia cerebral e sem fala, afásicas e débeis mentais. O Sistema Bliss pode ser utilizado como principal Sistema de Comunicação para muitas pessoas não falantes. Os seus símbolos têm uma natureza pictográfica e ideográfica que os torna fáceis de apreender e fixar.

- O Sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação)

É o sistema gráfico para comunicação aumentativa mais usado a nível internacional e também em Portugal. Trata-se de um sistema onde a maior parte dos símbolos são iconográficos, contendo principalmente símbolos transparentes, desenhados com um traço negro a cheio sobre um fundo branco.

Este sistema está traduzido em várias línguas e pode ser potenciado através da utilização de um software específico (Programa Boardmaker) que, sendo essencialmente uma biblioteca de símbolos do sistema SPC, permite a execução rápida e simples de tabelas e quadros de comunicação, ou a utilização desses símbolos com um conjunto de programas de comunicação existentes no mercado.

- Sistema ARASSAC

Também com a utilização do Sistema Widgit foi criada o portal Aragonês de Comunicação Aumentativa.

O portal ARASAAC oferece recursos gráficos e materiais, gratuitos, para facilitar a comunicação a pessoas com algum tipo de dificuldade nesta área e pode ser consultado nos diferentes idiomas da União Europeia o que se torna uma grande mais valia. (<http://www.arasaac.org/aac.php>)

Todos estes sistemas de comunicação são, no fundo, um suporte essencial para que as crianças/jovens que os utilizam sejam capazes de comunicar com o mundo ao seu redor e tal como Espírito Santo (1998, p. 43) refere que para que “a comunicação se torne cada vez mais interativa, será necessário a adoção de técnicas, de estratégias e ajudas a aplicar

no sistema de comunicação aumentativa a ensinar, as quais dependerão não só das competências do sujeito, mas também dos recursos do meio.”

6. Tecnologia Educativa em Educação Especial

Ao pensarmos em Tecnologia Educativa (TE) não podemos deixar de pensar no seu conceito como sendo “um processo complexo integrado que implica sujeitos, métodos, ideias, meios e uma organização a fim de analisar problemas e de imaginar, implementar, avaliar e gerir as soluções dos problemas que se colocam na aprendizagem humana” (Thompson, Simonson e Hargrave, 1992, p.2). Nesta perspetiva surge a escola atual que, tal como Rodrigues (1995, p. 546) refere, “...é uma escola multicultural, diversificada, que oferece múltiplas respostas, uma escola onde ser diferente é um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem e uma forma de mostrar que somos mais pessoas por sermos mais diferentes.” Neste sentido assume-se que os tempos atuais exigem novas medidas e métodos de ensino para que o processo ensino-aprendizagem decorra num amplo e diversificado meio. As novas modalidades de Educação também devem de integrar os diferentes recursos tecnológicos que se constituem como “ajudas técnicas que devem oferecer, não só a possibilidade de transmitir a mensagem, como de suportarem eficazmente o processo de interação/comunicação com o ambiente, constituindo um apoio fundamental para o processo de ensino/aprendizagem” Ferreira, Ponte e Azevedo (2000, p. 52).

De facto, se nos centrarmos nos dias atuais, verificamos que a Tecnologia assume um papel de destaque no dia-a-dia de qualquer criança/jovem, sendo que as TE possibilitam às crianças/jovens com NEE um leque de experiências únicas, estimulantes e apelativas, adequando-se às características de cada criança, dada a sua versatilidade de aplicação. Ferreira, Ponte e Azevedo (2000, p. 51) consideram que “o uso da tecnologia deve ser (...) visto como uma alternativa que proporciona oportunidades de sucesso quando a criança é incapaz de obter experiências de qualidade pelos meios naturais”. Cowan e Turner-Smith, citados por Azevedo (2015) referem que Tecnologia de Apoio (TA) se trata de “um termo que abrange qualquer dispositivo (produto de apoio) ou sistema que permite a um indivíduo realizar uma tarefa que não conseguiria realizar de outra forma, ou que aumenta a facilidade ou segurança com que a tarefa pode ser realizada.”

Podemos então afirmar sem sombra de dúvida que o recurso à TA para a promoção do desenvolvimento e aquisição de competências das crianças/ jovens com NEE poderá ser um facilitador de aprendizagem, como é o caso de diferentes softwares de apoio à comunicação, nomeadamente o Comunicar com Símbolos. Este corresponde a um software que utiliza os símbolos do sistema de comunicação Widgit que visa ajudar as pessoas com dificuldades de comunicação e com DID (Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental), a interagir com os outros e/ou a aprender a reconhecer a palavra escrita. Este sistema é composto por símbolos pictográficos muito próximos do que referencia.

Este programa encontra-se associado a um leque de imagens, as quais surgem ao longo da escrita permitindo a seleção mais adequada, ou seja, apresenta um sistema de “tecnologia inteligente” desenvolvido pelo Widgit Software. Para além de ajudar alunos com DID a comunicar, é um ótimo utensílio para os professores, permitindo-lhes criar instrumentos de trabalho adaptados e adequados às necessidades de cada um dos alunos em particular.

Parte II – A metodologia de Investigação

1. Contextualização e descrição da problemática

Com a evolução dos tempos e a informatização global, torna-se pertinente que o ensino se ajuste a esta nova época, esta nova era. Torna-se essencial que a escola favoreça a aprendizagem de todos os seus alunos, utilizando uma prática pedagógica centrada neles, através de atividades diversificadas, motivadoras e estimulantes. Para isso, deve partir-se do seu nível de desenvolvimento e respeitar o seu ritmo de aprendizagem, garantindo assim, o direito ao sucesso escolar de cada aluno em particular.

A introdução das TE em contexto educativo constitui um dos meios para atingir estes objetivos, uma vez que promove a mudança na escola e a reflexão sobre o ato de ensinar e aprender, bem como assumir novas competências. A mesma "...possibilita respostas variadas, porque permite diferentes formas de apresentação da informação, maneiras diversificadas de expressão e aprendizagem e formas variadas de envolvimento, para dar resposta à complexidade de facetas da aprendizagem e do ensino." (Sancho e Hernández, 2006, p.148)

Neste sentido, os SCAA surgem como novos instrumentos tecnológicos que permitem simultaneamente a atualização tecnológica da escola, a criação de material pedagógico adequado às necessidades específicas de cada criança/jovem. Já Nunes (2005, p. 67) referiu que a educação das crianças/jovens com NEE "exige, frequentemente, a utilização de tecnologias de apoio que facilitem o acesso à comunicação, à autonomia pessoal e social e ajudem a aumentar a sua interação com o meio, e a sua participação nos contextos que frequentam", acrescentando ainda que "a inexistência deste tipo de materiais pode constituir um dos obstáculos que se colocam à educação dos alunos..."

Partindo deste pressuposto enunciamos a seguinte pergunta de partida:

Qual o contributo dos SCAA para a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação oral na escola e na família?

A pergunta enunciada permitiu-nos formular as seguintes questões orientadoras:

1º Será que os docentes de alunos com dificuldades severas na comunicação oral valorizam os SCAA, para a inclusão desses mesmos alunos na escola e na comunidade?

2ª Os SCAA escolhidos estão de acordo com as dificuldades dos alunos?

3ª Os SCAA escolhidos são utilizados simultaneamente pelos atores escolares e pelos familiares?

4ª Quais as estratégias/metodologias utilizadas para que o aluno utilize os SCAA em todos os seus contextos de vida?

5ª A formação dos docentes e familiares dos utilizadores acerca dos SCAA é suficiente e atempada?

2. Objetivos do Estudo

2.1. Objetivo Geral

Conhecer o contributo dos SCAA para a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação oral na escola e na família.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar quais os SCAA a que os docentes recorrem nas suas práticas, para a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação oral;
- Analisar a adequação dos SCAA às necessidades específicas de cada aluno nos diferentes contextos em que interage;
- Analisar o nível de colaboração dos professores com outros contextos sociais (família e comunidade), na promoção da aprendizagem dos SCAA (por parte dos alunos);
- Identificar os conhecimentos dos docentes e familiares acerca dos SCAA;
- Conhecer a inclusão destes alunos na comunidade.

3. Modelo de Investigação

A investigação é “algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.31).

Ao considerar-se o modelo de investigação tem que se considerar que este deve estar de acordo com as perspetivas do investigador relativamente à resolução de um determinado problema. Ter consciência do que se deseja estudar e do conhecimento que se pretende construir faz parte da escolha da metodologia e do caminho que se julga mais adequado seguir para concretizar a investigação.

Neste sentido, tendo em vista o tema apresentado, e considerando o contexto, as condições e as características da realidade a investigar, o modelo de investigação é de carácter qualitativo, uma vez que esta apresenta um “... ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Ludke & André, 1986, p.41).

Neste sentido, foi selecionado **o estudo de caso** como método para a investigação em questão.

A vantagem do estudo de caso é a sua aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real (Dooley, 2002). O mesmo refere ainda que: “investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação de estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno”. (Dooley, 2002, p. 343-344)

Stake (2000, p. 641) propõe que "um caso é uma investigação que focaliza um fenómeno original, tratando-o como um sistema delimitado cujas partes são integradas."

Nesta perspetiva, e tendo por base este ideal, seleccionou-se o estudo de caso como método investigativo na medida em que se pretende analisar qual o papel dos SCAA na inclusão de alunos com dificuldades severas de fala de um agrupamento escolar do Baixo Alentejo.

4. Caracterização da população em estudo

A população alvo deste estudo é constituída por um grupo de cinco docentes de um agrupamento de escolas no Alentejo que ao longo do seu percurso profissional atenderam alunos com problemas severos de comunicação, e de duas mães com filhos com NEE na área da comunicação que frequentam o mesmo agrupamento.

No que se refere ao grupo de docentes participantes nesta investigação pode dizer-se que se trata de um grupo composto por docentes de ambos os gêneros, com idades compreendidas entre os 47 e os 57 anos de idade, com bastantes anos de serviço, tendo todos experiência na Educação Especial, embora exista muita diversidade neste âmbito (ver gráfico n.º 1). Para além disto, dois professores assumem funções organizativas no agrupamento.

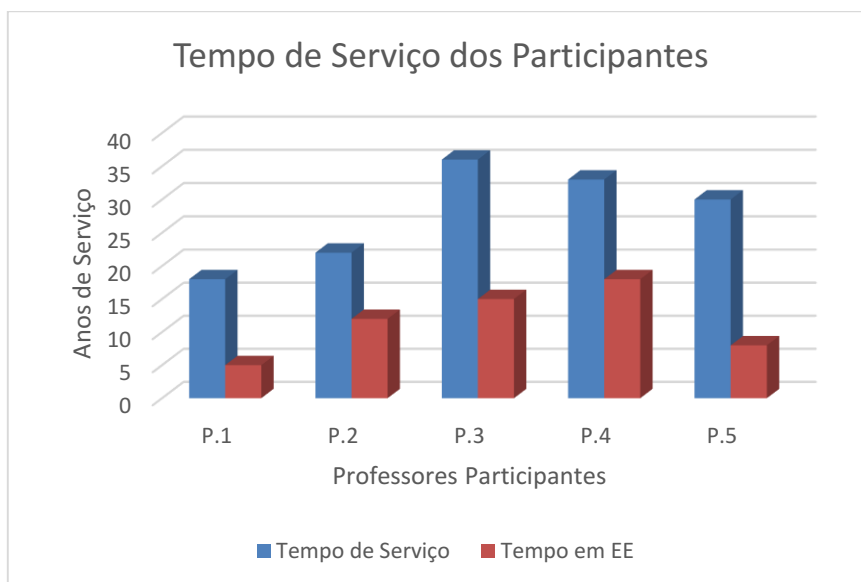


Gráfico n.º 1 – Tempo de Serviço Docente

O grupo de participantes é ainda constituído por duas mães de crianças que apresentam dificuldades severas de comunicação oral que frequentam o mesmo agrupamento, com idades entre os 45 e os 50 anos de idade.

Uma das mães tem formação superior e a outra tem frequência do ensino regular.

Uma das mães encontra-se no exercício de funções, enquanto que a segunda mãe se encontra atualmente sem exercer qualquer tipo de funções, dedicando-se a tempo inteiro ao filho.

5. Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados

Para perceber até que ponto os docentes recorrem aos SCAA como forma de inclusão de alunos com dificuldades severas de fala optamos por uma investigação de carácter qualitativo, tendo como instrumentos de recolha de dados a entrevista, a análise documental e a observação direta.

Numa primeira fase da investigação foi realizada uma análise documental, seguida da realização das entrevistas e da observação direta.

Análise documental

A análise documental pode ser entendida como uma operação com a finalidade de representar o conteúdo de um documento de forma desigual do original, para facilitar a sua consulta e referência. Este tipo de análise permite a passagem de um documento em bruto, para um documento secundário (apêndice 11). Os documentos constituem uma fonte riquíssima, pois permitem ao pesquisador retirar evidências para fundamentar as suas afirmações. É uma técnica que poderá sempre complementar as informações obtidas por outras técnicas de recolha. (Bardin, 2009). Através desta primeira etapa procuramos recolher o máximo de informação quanto ao desenvolvimento do processo de cada um dos casos presentes no agrupamento de modo a compreender como o processo educativo de cada uma das crianças se desenvolveu.

Entrevista

Seguidamente demos início às entrevistas aos participantes desta investigação.

A entrevista, segundo Haguette (1997, p. 86) corresponde a um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.” Através da entrevista, o investigador visa obter informações subjetivas, pois dessa forma o entrevistado expõe seus valores, atitudes, crenças, que em outros tipos de coleta de dados, como na observação, seria mais difícil ou até impossível. Por sua vez, na entrevista semi-diretiva coloca-se questões abertas, num ambiente descontraído e informal, onde o entrevistado se sinta à vontade. Para Bogdan e Biklen (1994, p.136) “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista.” O recurso à entrevista nesta investigação proporciona uma recolha mais abrangente de informação acerca do objeto de estudo desta investigação e leva-nos à obtenção de informações mais

ricas e detalhadas, que permitem a melhor compreensão dos participantes deste estudo, bem como a sua posição quanto à Educação Especial e a compreensão que cada um deles tem da importância dos SCAA na inclusão de alunos com dificuldades severas na comunicação oral. Para a realização da entrevista, foi primeiramente elaborado um guião de entrevista inicial (apêndice 5). Este guião encontra-se dividido em blocos de acordo com as temáticas a abordar. Para além disso, existem mencionados os objetivos específicos das questões colocadas. Também podemos encontrar uma coluna com inferências implícitas nas questões e por fim uma coluna com as questões que o entrevistador irá aplicar posteriormente. Dada a multiplicidade dos participantes (professores e mães), após a apreciação do especialista (apêndice 12), optou-se pela elaboração de dois guiões distintos para o efeito, e que deram origem a novos guiões de entrevista (apêndices 6 e 7, respetivamente).

Observação direta

Segundo Lakatos e Marconi (1992), a observação direta é um tipo de observação que "[...] utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspetos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar".

No fundo, a observação direta vem complementar a informação obtida através da análise documental e das entrevistas, proporcionando informação mais específica do que ocorre na realidade do agrupamento em estudo.

Para estas observações assumi o papel de observador não participante na tentativa de não influenciar o contexto para obtermos os resultados o mais fidedignos possível.

Para a realização destas observações foram elaborados termos de consentimento informado a que os encarregados de educação tiveram acesso e assinaram devidamente (apêndice 3).

Estas foram realizadas no decorrer dos meses de maio e junho e perfazem um total de 5 observações, nos diferentes contextos sociais das crianças (sendo que no caso da criança C2 não foi possível observar em contexto de sala de aula, tendo-nos cingido ao contexto familiar e à unidade de multideficiência).

Esta observação foi realizada nos diversos contextos sociais dos dois casos de crianças com dificuldades severas de comunicação oral, sendo eles a escola, a comunidade e a família. Foram elaborados protocolos de observação para o efeito (apêndice 11).

6. Procedimentos

Para a elaboração desta investigação tivemos como foco principal o seu objetivo. Assim sendo iniciamo-la com a recolha de informação através da revisão bibliográfica disponível acerca da problemática desta investigação. Simultaneamente, foram realizados os pedidos de autorização ao agrupamento para a realização da investigação (apêndice 1). Durante o período de espera da resposta foram-se preparando os guiões de entrevista para posterior aplicação e assim que recebemos a autorização do agrupamento realizamos uma aproximação informal ao corpo docente de modo a recolher dados que nos permitissem identificar quais os casos presentes no agrupamento e solicitamos aos encarregados de educação autorização para a análise documental do processo individual de cada um dos seus educandos identificados (apêndice 4), dando início a uma nova etapa da investigação. Durante a análise documental tivemos acesso aos processos individuais das duas crianças mencionadas nesta investigação.

Com o avançar da informação recolhida, passamos à realização das entrevistas aos professores e às mães dos casos de crianças presentes no agrupamento com as características necessárias para a investigação. Recorremos a espaços onde os participantes se sentissem seguros, tranquilos e familiarizados para que o foco fosse essencialmente a entrevista.

Seguidamente, após a obtenção da informação das entrevistas, realizamos as observações nos três contextos em referência nesta investigação: família, escola e comunidade.

Após toda a recolha de informação, passámos ao tratamento de dados através da elaboração de uma grelha de análise de conteúdos onde verificámos a frequência de cada domínio e realizamos a análise dos resultados obtidos.

Por fim, foi-nos possível registar os resultados obtidos com esta investigação, que surgem apresentados no capítulo seguinte.

Parte III – Apresentação e Discussão de Resultados

1. Apresentação e análise dos resultados

Após a recolha dos dados procedemos ao seu tratamento utilizando para tal a técnica de Análise de Conteúdo. “A análise de conteúdo compreende, ... uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto, sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos”. (Sousa, 2005, p. 264) Segundo Berelson (1984, p.18), “a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que visa uma descrição do conteúdo manifesto de comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa.” “O conteúdo de uma comunicação, não obstante a fala humana, e tão rica e apresenta uma visão polissêmica e valiosa, que notadamente permite ao pesquisador qualitativo uma variedade de interpretações.” (Campos, 2004, p. 612). Na análise de conteúdo foca-se o estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências e entrelinhas, como no manifesto das mesmas. Esta é realizada a partir da mensagem e tem como finalidade a produção de inferências. (Campos, 2004).

Na presente investigação, após a recolha de informação através de entrevistas aos professores e mães de crianças com dificuldades severas de comunicação oral, procedeu-se à transcrição das entrevistas para formato papel e para uma grelha de análise do respetivo conteúdo, onde se retirou inferências para obter respostas às questões colocadas com esta investigação. A análise ao conteúdo das entrevistas (apêndice 10), assim como dos dados obtidos pelas outras técnicas de recolha utilizadas permitiu-nos obter os dados que a seguir se apresentam. Segundo Fortin, (1999, p. 331) “o investigador analisa o conjunto dos resultados e interpreta-os (...), tendo em conta o facto de que visa ou a descrição de um fenómeno ou a exploração e a verificação de relações entre os fenómenos, ou ainda, a verificação de hipóteses causais.”

A análise ao conteúdo das entrevistas, assim como dos dados obtidos pelas outras técnicas de recolha utilizadas permitiu-nos obter dados essenciais para a discussão dos resultados desta investigação.

Partindo da análise das entrevistas torna-se importante referir, ainda, que iremos identificar os participantes nesta investigação como P1, P2, P3, P4, P5 para os professores entrevistados e M1, M2 para as mães de crianças que frequentam o agrupamento entrevistadas. Acrescentamos ainda que as crianças mencionadas na investigação serão identificadas como C1 e C2.

A análise de conteúdo das 7 entrevistas permitiu-nos identificar oito domínios possíveis de análise e discussão interpretativa de resultados, sendo eles:

- Formação, com 35 frequências ao longo das entrevistas;
- Experiência com criança com dificuldades de comunicação oral, com 42 frequências;
- Estratégias de Estimulação/Interação das crianças, com 29 frequências;
- Facilitadores da Comunicação, com 45 frequências;
- Impacto das dificuldades de comunicação, com 15 frequências;
- Perturbação do ambiente da família, com 7 frequências;
- Inclusão escolar, com 72 frequências;
- Inclusão na Comunidade, com 11 frequências.

A análise de conteúdo dos domínios anteriormente apresentados respeita a sequência que consideramos ser a mais indicada para esta investigação em concreto, tendo em consideração as características específicas da mesma e os seus objetivos. Assim, iremos iniciar esta análise pelo domínio que, embora não seja o mais influente ao nível de resultados (40 frequências), nos parece ser o mais indicado para esta apresentação e análise de resultados: **Experiência com crianças com dificuldades severas de comunicação**. Esta opção vai de encontro ao facto deste domínio nos fornecer uma breve abordagem dos casos existentes no agrupamento onde se desenvolve a investigação e uma caracterização dos casos sob os quais se baseiam esta investigação. No entanto, não deixaremos nenhum dos restantes domínios por ser abordado e procuraremos, sempre que possível, realizar uma interligação entre as diferentes técnicas de obtenção de informação.

Finalmente, tentaremos que a nossa abordagem vá sempre de encontro aos objetivos, procurando dar-lhes a resposta que se pretende com a investigação.

1.1. Experiências com crianças com dificuldades de comunicação oral

Iniciamos a nossa análise pelo domínio **Experiências com crianças com dificuldades de comunicação oral**, muito embora não se trate do domínio com maior frequência: 40 frequências. Nele identificámos três categorias: contacto direto, contacto indireto e dificuldades de expressão das crianças acompanhadas (tabela n.º 1 referente à frequência de cada uma das categorias).

Tabela n. °1 – Apresentação da frequência de cada uma das categorias do domínio Experiência com crianças com dificuldades de comunicação oral

Categoria	Frequência
Contacto Direto	7
Contacto Indireto	3
Formas de expressão das crianças acompanhadas	32

Analisando a tabela anterior verificamos que a categoria com maior número de frequências se trata da categoria **Formas de Expressão das crianças acompanhadas**. Contudo, iremos dar início à nossa análise através da interligação das primeiras duas categorias apresentadas na tabela acima: **Contacto Direto** e **Contacto Indireto**. Esta opção justifica-se pelo facto de estas duas primeiras categorias nos darem a conhecer os tipos de contacto existente na realidade do agrupamento onde a investigação se realizou. Segue-se então, a esta primeira análise, a apresentação das características identificadas nos casos mencionados, através da terceira categoria **Formas de Expressão das crianças acompanhadas**.

Assim, e debruçando-nos sob os resultados apresentados da tabela n. °2 referente à apresentação dos dados das categorias contacto direto e indireto, percebemos efetivamente que, na sua maioria, os participantes têm contacto direto com casos de crianças com dificuldades severas de comunicação oral.

Tabela n.º 2 – Apresentação dos dados referentes às categorias Contacto Direto e Contacto Indireto.

Categoria	Frequência das entrevistas							Total
	P1	P2	P3	P4	P5	M1	M2	
Contacto Direto	2	-	1	1	-	2	1	7
Contacto Indireto	-	1	-	-	2	-	-	3

Como se verifica, apenas dois participantes referem ter um contacto indireto com estes casos, o que é justificável devido aos cargos que estes participantes (P2 e P5) assumem ao nível do agrupamento.

Outro aspeto a termos em conta é o facto de neste agrupamento o número de casos de crianças com dificuldades severas de comunicação oral ser reduzido, o que pode implicar que nem todos os docentes tenham contacto direto. No entanto assume-se a existência do conhecimento dos casos através, por exemplo, de reuniões de Departamento, ou do contacto em de atividades de escola, uma vez que exercem funções organizativas no agrupamento.

Esta conclusão surge da análise realizada à tabela n.º 3 que se refere à apresentação dos dados da categoria **Formas de Expressão das crianças acompanhadas**, onde os dois professores que mencionaram ter apenas contacto indireto com os casos de crianças com dificuldades severas na comunicação oral do agrupamento, apresentaram caraterísticas destes mesmos casos.

Os docentes, conjuntamente com as mães das crianças com dificuldades severas de comunicação oral realizaram uma breve caraterização dos tipos de caso, a qual deu origem à categoria **Formas de Expressão das crianças acompanhadas**. Após a leitura das entrevistas realizadas aos professores e às mães dos casos de dificuldades severas de comunicação oral (apêndices 8 e 9) e da análise das observações realizadas (apêndice 11), foi-nos possível identificar 4 subcategorias: Frases Curtas, Palavras Soltas, Gestos e Apontar (tabela n.º 3 referente à apresentação dos dados referentes à categoria **Formas de Expressão**).

Tabela n.º 3 – Apresentação dos dados referentes à categoria Formas de Expressão

Categoria	Subcategoria	Frequência das entrevistas							Total	Frequência das Observações
		P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	M 1	M 2		
Formas de Expressão das crianças acompanhadas	Palavras Soltas	2	1	2	5	-	-	-	10	3
	Frases Curtas	-	2	-	-	1	11	3	17	-
	Gestos	1	-	-	-	-	1	1	3	5
	Apontar	-	-	-	-	-	-	2	2	5
	Total	3	3	2	5	1	12	6	32	13

A subcategoria Frases Curtas foi a que maior número de frequências apresentou, revelando-se como a característica mais frequente nos casos existentes no agrupamento. Ao analisarmos a tabela acima apresentada verificamos que os participantes mais expressivos nesta subcategoria (maior número de frequências) foram as participantes M1 e M2. Isto poderá eventualmente ser indicador de que em casa existe uma maior expressão verbal por parte das crianças. Noutra perspetiva poderá indicar que, o que os docentes consideram palavras soltas, para os pais das crianças poderá indicar frase, dada a familiaridade existente, ou seja, a facilidade de compreensão. Esta informação vai de encontro aos resultados obtidos através da análise documental (apêndice 13) e das observações realizadas (apêndice 11).

No que se refere à análise documental (apêndice 13), através dos processos individuais dos casos em estudo, foi possível identificar que ambos os casos foram avaliados com recurso à CIF (*Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*), tendo sido identificadas como crianças com dificuldades graves ao nível das Funções mentais da linguagem (167.3), o que vem suportar o que foi referido anteriormente.

Tabela n.º 4 – Apresentação dos dados obtidos através da análise documental no que respeita à referência às dificuldades severas de comunicação oral

Casos	Frequência documental (referência a dificuldade na linguagem)	Total
C1	7	7
C2	10	10

Por sua vez, nas observações realizadas nos diferentes contextos de vida de ambos os casos, tivemos a possibilidade de verificar estes mesmos aspetos, ou seja, foi possível identificar a dificuldade na produção linguística pelo número de vezes com que esta foi mencionada ao longo do processo analisado, como verificámos na tabela n.º 3 (p. 54).

Por outro lado, as observações realizadas (apêndice 11), aliadas à análise de conteúdo das entrevistas realizadas (apêndice 10), permitiu-nos identificar a subcategoria Palavras Soltas, como a segunda subcategoria com maior número de frequências (10). Esta subcategoria aparece, como verificamos na tabela n.º 4, mencionada pelos participantes professores, o que leva ao reforço da ideia anterior em que os docentes verificam maiores dificuldades na capacidade de expressão destas crianças, do que as mães (o que poderá indicar que a família é mais “simpática” aquando da caracterização destas crianças).

Segundo Rosell e Basil (1998) os gestos, enquanto formas naturais de comunicação, têm um enorme valor em etapas iniciais de intervenção. Esta referência vem introduzir as duas próximas subcategorias identificadas nesta categoria (**Formas de Expressão das crianças acompanhadas**): Gestos e Apontar. Segundo Kendon (1982) os gestos pantomímicos são tipos de gestos que simulam ações, enquanto que o ato de apontar consiste num tipo de gesto chamado de gesto emblemático. Segundo o autor, através do apontar a criança consegue comunicar com os seus interlocutores sem a obrigatoriedade de produção verbal em sua execução. A criança ao utilizar o apontar nas trocas interativas com o outro visa chamar a atenção deste para um objeto do seu interesse.

Assim, e com esta breve distinção em mente, começamos por abordar a subcategoria Gestos (tabela n.º 3) a qual foi mencionada por 3 participantes das entrevistas. Esta ainda surge ao nível das observações com 5 frequências. É de acrescentar que o recurso a este tipo de gestos surge como uma forma da criança exemplificar uma ação (neste caso, movimentos de patinagem) e para comportamentos estandardizados da sociedade (acenar ao outro). Sendo o recurso a este tipo de gestos, por parte das crianças, uma constante visível nos contextos sociais: escola, família e comunidade (apêndice 11).

Por sua vez, na subcategoria Apontar foi-nos possível verificar que as crianças mencionadas nesta investigação recorrem ao apontar para dar resposta. Isso é visível ao nível de frequências das entrevistas (2) e também da análise das observações realizadas (apêndice 11).

Através desta primeira abordagem podemos retirar informações essenciais para que, no avançar da apresentação e análise de dados desta investigação, consigamos melhor enquadrá-la na realidade do objeto do estudo, isto é, conhecer os casos onde nos baseamos na investigação: crianças com dificuldades severas de comunicação oral. Pelo acima exposto, podemos afirmar que ambas as crianças apresentam alguma produção verbal: palavras soltas, frases, mas que recorrem frequentemente aos gestos e ao apontar como forma de expressão.

1.2. Inclusão Escolar

A **Inclusão Escolar**, surge nesta investigação, como o domínio com maior importância, apresentando 72 frequências, como podemos confirmar através da tabela n.º 5, referente às frequências do domínio **Inclusão Escolar**:

Tabela n.º 5 – Apresentação da frequência de cada uma das categorias do domínio Inclusão Escolar.

	Categoria	Frequência
Inclusão Escolar	Perceção da Família	24
	Relação dos professores com a família	34
	Participação escolar dos alunos com dificuldades severas de comunicação	14
Total		72

O decreto-lei n.º 54/2018 considera a inclusão como um dos princípios orientadores, definindo-a como “... o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos.” Este novo documento vem reforçar o já anteriormente defendido pelo decreto-lei n.º 3/2008 que mencionava que

“as escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a

assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.”

(Decreto-Lei n.º 3/2008, art. 4, ponto1)

Considerando o dito anteriormente e o observado ao nível de instituição, o tipo de contacto dos participantes com crianças com dificuldades severas de comunicação; as características dos casos onde esta investigação se baseia, para melhor compreendermos a posição da escola quanto à inclusão, torna-se fundamental analisarmos a perspectiva sobre a inclusão, daqueles que trabalham diariamente para que esta seja real e viável: os professores.

Assim identificamos a categoria **Relação dos professores com a família** como a mais relevante deste domínio, apresentando 34 frequências e onde foi possível identificar 3 subcategorias: Reuniões Formais, Informações diárias e Falta de Envolvimento dos pais, como podemos verificar na tabela que se segue.

Tabela n.º 6 – Apresentação dos dados referentes à categoria Relação dos professores com a família.

Categoria	Subcategoria	Frequência das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	M 1	M 2	
Relação dos professores com a família	Reuniões Formais	1	3	1	2	1	-	-	8
	Informações diárias	2	-	-	2	-	-	-	4
	Falta de envolvimento dos pais	-	2	2	9	9	-	-	22
	Total	3	5	3	13	11			34

De facto, a relação dos professores com a família, permitiu-nos, enquanto investigadores, compreender a realidade da relação escola-família, na perspectiva docente. De acordo com o Decreto-lei n.º 3/2008

“os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo. Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas”. (artigo 3.º, ponto 1 e 2)

Esta abordagem vem de encontro à subcategoria de Falta de Envolvimento dos pais a qual, segundo os professores se encontra muito visível no agrupamento em questão (veja-se a tabela n. 6 referente à apresentação dos dados da categoria Relação dos Professores com a Família).

Os participantes salientam que é muito difícil “puxar” os pais/ encarregados de educação para a escola. Esta ideia é comum a quase todos os docentes sendo, no entanto, mais reforçada pelos participantes P4 e P5, os quais fazem diversas alusões às tentativas realizadas pela classe docente para levar os pais/ encarregados de educação à escola. Para o participante P4 esta tentativa muitas vezes é barrada devido à complexidade dos núcleos familiares. “...São mais complicados porque depois também há muitos casos que a nível social não há muito investimento, não há muito acompanhamento familiar. Nem sempre a família está muito recetiva.” (apêndice 10). O participante P5 vai mais além e refere “...nós queremos ter uma interação mais direta com a família e não se consegue porque muitas vezes a família fecha-nos a porta e não vêm cá” (apêndice 10)

Esta questão menos positiva da relação escola-família, na ótica dos professores, acaba por vir reforçada com subcategoria - Reuniões Formais - onde todos os docentes referem que estas ocorrem apenas uma vez por mês e, muitas das vezes, apenas no final de cada período. Todos os participantes docentes referem a realização de reuniões para a passagem de informação aos encarregados de educação, a qual se apresenta como uma das formas de tentar melhorar as competências familiares.

Esta categoria e os seus resultados levam-nos a questionar acerca da perceção da família acerca do processo de ensino do seu educando.

A categoria - Perceção da Família - surge como segunda categoria no domínio - Inclusão Escolar- com maior número de frequências (24 no total).

Tabela n.º 7 – Apresentação dos dados referentes à categoria Percepção da Família

Categoria	Subcategoria	Frequência das entrevistas		
		M1	M2	total
Percepção da família	Utilização de sistemas de comunicação	4	1	5
	Atividades escolares	7	-	7
	Envolvimento dos professores	5	1	6
	Recursos escolares	-	3	3
	Persistência dos pais	-	3	3
	Total	15	8	24

Ao analisarmos a tabela nº 7 comprovamos que as mães participantes, M1 e M2, fazem alusão a situações distintas, o que nos leva a acreditar que estas mães priorizam situações diferentes relativamente à situação escolar dos seus filhos.

Enquanto a participante M1 considera que são as atividades escolares o ponto mais relevante de mencionar, a participante M2 refere os recursos escolares, como se verifica pelas afirmações “...a escola tem é falta de recursos...” e “Demora-se demasiado tempo a dar o material às escolas” e a persistência dos pais, onde esta (M2) acrescenta “sou um bocadinho chata, com ele, com os professores, com a professora ##### nem tanto.”, “... precisa de um professor sempre com ele para o ajudar” e “... fui sempre muito refilona, mas consegui que ele fosse mais tempo para a unidade...”

Ao centrarmo-nos na perspetiva da participante M1, verificamos que esta considera que as atividades escolares muitas vezes não são suficientes para dar resposta às necessidades da criança em questão. Para além disso, a mesma considera que em casa não conseguem perceber o trabalho que é desenvolvido com a criança na escola porque a partilha ocorre maioritariamente em reuniões periódicas. Por último, a mesma considera que a parceria escola- família não é suficiente no caráter informativo e prático, como se constata pela inferência “não é o suficiente e é assim...” (apêndice 10)

Ainda para a participante M1 o envolvimento dos professores revela-se um dos aspetos fundamentais a evidenciar nesta categoria. Segundo esta, os professores apresentam, muitas vezes, uma postura defensiva, e acrescenta que, a seu ver, os professores têm falta de formação adequada para trabalhar com crianças com dificuldades severas de comunicação oral.

Nesta subcategoria – envolvimento dos professores- surge, ainda, a M2 com uma referência que acaba por contrariar um pouco a posição da participante anterior ao referir que “*não há falta de vontade ou falta de dedicação...*” (M2, apêndice10) Apesar desta ser uma ideia válida, não podemos deixar de mencionar o facto da eventual falta de exigência por parte da participante M2, comparativamente com a participante M1. Esta situação pode ser justificada dado a participante M1 apresentar formação superior.

Por sua vez, quanto a - Utilização de Sistemas de Comunicação - verificamos que as participantes M1 e M2 revelam conhecimento da existência destes, no entanto é visível a informação deficitária nesta área. De facto, esta perspetiva foi reforçada pelas conversas informais com os familiares, onde mencionaram que sabiam da existência destes sistemas e da sua utilização, mas sem identificarem qual o sistema em concreto. Verificou-se, de facto, que o trabalho desenvolvido em casa que recorre aos SCAA é material enviado pela docente.

Por fim, a participante M2 considera que a inclusão escolar é difícil de ocorrer devido aos recursos escolares deficitários. Aqui, a M2 considera que existe uma grande falta de recursos nas escolas e que o tempo de entrega de material é demorado, o que contraria e prejudica, muitas das vezes, os seus programas educativos como verificamos nas afirmações “*...a escola tem é falta de recursos*”; “*...mas existe muita falta de recursos de materiais e humanos*” e “*demora-se demasiado tempo a dar o material às escolas*” e que, muitas vezes, obtém-se respostas mais rápidas dada a persistência dos pais (apêndice 8).

A falta de recursos poderá influenciar de um modo negativo o processo de inclusão escolar uma vez que como defende Jiménez (1997) a Educação Especial consiste num conjunto de recursos humanos e materiais à disposição da escola, que permitam responder às necessidades dos seus alunos.

Por fim, identificamos uma terceira categoria: **Participação escolar dos alunos com dificuldades severas de comunicação oral** com 14 frequências, onde nos foi possível identificar duas subcategorias: Atividades de sala e atividades de escola.

Tabela n.º 8 – Apresentação dos dados referentes à categoria Participação dos alunos com dificuldades severas de comunicação oral.

Categoria	Subcategorias	P1	P2	P3	P4	P5	Total
Participação escolar dos alunos com dificuldades severas de comunicação oral	Atividades de Sala	1	2	2	1	4	10
	Atividades de Escola	1	1	1	1	-	4

Aqui verificamos que todos os docentes mencionam pelo menos uma vez o facto destas crianças terem participação nas atividades de turma (tabela n.º 8 referente à apresentação dos dados referentes à categoria participação escolar dos alunos com dificuldades severas de comunicação oral).

Contudo, conseguimos através das afirmações dos professores encontrar duas opiniões: a participação total destas crianças nas atividades da sala e a participação parcial, isto é, dois dos professores entrevistados referiram estas crianças com dificuldades severas de comunicação oral participam em todas as atividades da turma, como podemos verificar com as afirmações seguintes: “*Sim. Participam em atividades com a turma...*” (P1), “*Sim sempre. Ou a criança se adaptava as atividades e adaptava com a minha participação se fosse preciso física ou até mesmo com a minha aproximação e se adaptava e faziam mesmo*” (P4). Por sua vez, o participante P2 afirma que existe a participação nas atividades da turma sempre que possível: “*Sim em algumas atividades, sempre que é possível, sim.*” e reforçando esta perspetiva com: “*O trabalho sempre que é possível procura-se desenvolver na sala da turma.*” Já o participante P3 vai um pouco mais além e considera que a participação destes alunos depende muito da metodologia e estratégia do professor: “*...depende muito da estratégia utilizada pelo docente da sala*” e “*for uma metodologia de trabalho mais aberta normalmente é mais fácil.*”

Por último, surge-nos o participante P5 que embora afirme e, reforçando com 4 frequências, que a participação destas crianças nas atividades da turma ocorre de um modo parcial: “*As atividades que podem fazer com os outros, que compreendem estão lá dentro*”, “*A maior parte do tempo estão incluídos dentro da sala de aula.*” e “*...os miúdos acabam por estar inseridos dentro da sala de aula e aquilo que podem fazem ou*

é o professor regular que os orienta...”, acaba no final a contradizer esta sua ideia afirmando: *“Dentro da escola eles acompanham os meninos em todas as atividades”*. Esta situação leva-nos a compreender que embora o participante P5 tente demonstrar que ocorre inclusão destas crianças nas turmas, como se verifica nas suas afirmações ao longo da sua entrevista, acaba por revelar que, de facto, estas crianças só estão determinados períodos de tempo na sala de aula com a restante turma. Esta conclusão acaba por ir de encontro à opinião de todos os outros docentes, o que nos faz concluir que, na realidade, existe a participação destas crianças nas atividades da turma, mas esta não é uma participação que revele inclusão dado que, como verificamos nas observações diretas (apêndice 11), estas crianças passam algum tempo nas unidades de multideficiência.

Por sua vez, na subcategoria Atividades da escola apresenta 4 frequências. Aqui, os professores voltam a afirmar que existe a participação destas crianças nas atividades, desta feita, da escola, reforçando, contudo, a ideia de que esta participação só ocorre quando possível:

- *“... sempre que possível participam nas atividades da escola.”* (P1)
- *“Ao nível de escola também, sempre que é possível estes alunos são envolvidos nas atividades do agrupamento.”* (P2)
- *“Ao nível de escola, na maior parte dos casos existe alguma preocupação para realizar esta integração nas atividades.”* (P3)

Por fim, o participante P5 menciona que ao nível das visitas de estudo organizadas pelo agrupamento estas crianças participam desde que exista a autorização dos pais e alguém para o acompanhar: *“..., mas se os pais autorizarem e houver uma auxiliar ou um docente que vá com eles, eles vão.”* Aqui, mais uma vez, ressalta a questão da falta de recursos anteriormente abordada (tabela n.º 7, p. 60). De facto, o sistema em vigor define que devem ser proporcionadas todas as experiências possíveis a estas crianças, e, no entanto, na realidade a falta de materiais e, no caso concreto deste agrupamento, a questão da falta de auxiliares para acompanhamento nas atividades, dificulta a possibilidade destas crianças participarem ativamente em todas as atividades escolares. Esta situação foi visível através das observações realizadas ao contexto escolar, aquando de uma saída realizada pela turma da criança C1 à biblioteca do meio envolvente, em que a mesma só foi possível de se realizar dada a docente de educação especial poder acompanhar esta criança. (apêndice 11).

Em modo conclusivo, é possível, ao longo desta análise, perceber a preocupação dos docentes quanto à necessidade de trazer os pais para a escola, existindo casos de encontros formais e de momentos mais informais, como o contacto telefónico, nomeadamente o P1 que afirma: “...*porque é assim eu telefono muito. Ao final do dia normalmente telefono.*” (apêndice 10).

Esta posição é, em parte, contrariada pela perspetiva da família que, por sua vez, considera que a escola não está preparada para receber crianças com estas dificuldades (apêndice 11).

Torna-se evidente a necessidade de uma maior articulação transversal ao nível de informação, quer dentro do agrupamento, quer para com a família. Pois esta parceira escola-família assume-se como a base para que estas crianças consigam, de facto, ser incluídas.

Por fim, e em modo conclusivo, com esta análise acerca do domínio da **Inclusão Escolar** foi possível verificar que ainda existe um longo caminho a percorrer no que se refere à inclusão de crianças com dificuldades severas de comunicação oral, sendo que neste agrupamento em questão, embora exista a tentativa por parte de alguns docentes, não ocorre inclusão destas crianças.

1.3. Facilitadores de Comunicação

A capacidade de comunicar desenvolve no ser humano um sentimento de autonomia, autoestima e valorização pessoal. O facto de se ver como o outro, capaz de expressar os seus desejos, interesses e sentimentos contribui para o seu desenvolvimento pessoal.

Por sua vez, aqueles que não conseguem comunicar podem sentir-se subestimados e desenvolverem um sentimento de inferioridade em relação aos outros que, em situações mais graves, se pode traduzir numa atitude de passividade e dependência.

Como tal, torna-se fundamental, em crianças que não se podem expressar através da fala, a rápida intervenção para adequação de uma forma de comunicação alternativa, para melhorar a sua qualidade de vida proporcionando-lhes mais oportunidades de interagir com os outros, aumentar a autoestima, dando-lhes oportunidade de participar na comunidade e sentirem igualdade na sociedade (Tetzchner & Martinsen, 2000).

Os facilitadores de comunicação surgem, nesta investigação, como o segundo domínio mais mencionado pelos participantes, com 45 frequências. Neste domínio identificamos apenas a categoria - **Produtos de apoio** - que se subdividiu em quatro subcategorias, sendo elas: Sistemas aumentativos de comunicação, livros adaptados, tecnologia de apoio e Importância dos SCAA.

Tabela n.º 9 – Apresentação dos dados referentes à categoria Produtos de apoio

Categoria	Subcategoria	Frequência das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	M1	M2	
Produtos de Apoio	Sistemas aumentativos e alternativos de comunicação	11	2	3	5	2	-	-	23
	Livros adaptados	1	-	-	-	-	-	-	1
	Tecnologia de Apoio	1	-	1	-	1	1	1	5
	Importância dos SCAA	2	3	3	3	2	-	-	13
	Total	15	5	7	8	5	1	1	42

Ao analisarmos a tabela n.º 9 referente à apresentação dos dados da categoria - Produtos de Apoio- compreendemos que a subcategoria mais valorizada pelos participantes professores é, sem dúvida, a dos Sistemas de Comunicação Aumentativo e Alternativos, onde podemos verificar que todos fazem menção deste tipo de produtos de apoio. Isto indica-nos que os docentes têm consciência da importância dos SCAA e das mais valias que estes podem proporcionar às crianças. Apesar das referências de todos os participantes professores, é o participante P1 que mais alusão faz aos mesmos, apresentando 11 frequências. Isto indica-nos que este participante, provavelmente, recorre com mais frequência aos sistemas aumentativos de comunicação na sua prática. Isto é comprovado através das inferências dos participantes nesta questão (apêndice 10) onde o P1 inúmera diversos sistemas de comunicação. Torna-se também possível validarmos esta questão uma vez que nos foi possível observar o espaço físico onde exerce a sua prática (apêndice 11).

Este resultado vem demonstrar que a classe docente está sensível para a questão dos Sistemas Aumentativos de Comunicação e que reconhece vários dos sistemas existentes disponíveis para a prática com crianças com dificuldades severas de comunicação oral.

A esta subcategoria (**Sistemas Comunicação Aumentativa e Alternativa**) segue-se a subcategoria –Importância dos SCAA–, que acaba por vir reforçar a importância dos SCAA para a inclusão de crianças com dificuldades severas de comunicação oral. Todos os participantes professores consideraram que o recurso a Sistemas Aumentativos de Comunicação Oral era um facilitador de comunicação deste caso pois permite criar alternativas para a transmissão de uma informação. De facto, os participantes professores enumeraram algumas razões justificativas desta relevância, sendo elas:

- Permitir uma aprendizagem mais funcional;
- Permitir a oportunidade de comunicar;
- Proporcionar um apoio visual;
- Permitir estabelecer uma ligação.

Por fim, todos os participantes desta investigação da classe docente concordaram que estes sistemas eram facilitadores privilegiados para a inclusão de crianças com dificuldades severas de comunicação oral. De facto, foi visível ao nível de escola o recurso aos sistemas de comunicação aumentativa e alternativa para a inclusão destes alunos, nomeadamente ao nível de trabalhos adaptados com imagens de ARASAAC a que a docente de EE, responsável por estes casos, recorre para estimular as crianças em questão (verificado durante a observação direta realizada ao nível escolar – apêndice 10). Estes resultados vão de encontro ao que Ferreira, Ponte & Azevedo (1999, p. 21) referem acerca dos SCAA quando os identificam como um “conjunto integrado de técnicas, ajudas, estratégias e capacidades que a pessoa com dificuldades de comunicação usa para comunicar.”

A –Tecnologia de Apoio– surge como terceira subcategoria mais referenciada, embora a quantidade de inferências verificadas seja significativamente menor do que as anteriores. Aqui, apenas um dos participantes fez referência ao digitalizador de voz, sendo que todos os restantes referenciaram o computador como uma tecnologia de apoio importante para a prática educativa com estas crianças. De facto, aquando da análise documental realizada foi-nos possível verificar esta questão explícita nos processos individuais das crianças,

ambos têm a Tecnologia de apoio referenciada (apêndice 13). Esta questão foi, também, verificada nas nossas observações em contexto escolar, durante as quais foi possível verificar o recurso ao computador nas atividades. (apêndice 11)

Por último surgem os Livros adaptados, apenas abordados pelo participante P1, o qual já havia sido o participante que mais SCAA havia mencionado, o que nos revela que os seus conhecimentos lhe permitem criar material adaptado para utilização destas crianças.

De facto, ao analisarmos o anteriormente mencionado de um modo mais interligado e considerando o que foi permitido reter das observações realizadas no contexto escolar, percebemos que a sala de multideficiência do agrupamento em questão, onde estes alunos passam parte do seu tempo letivo com uma docente de educação especial, se encontra devidamente equipada para o trabalho adaptado. Lá foi-nos possível identificar todos os facilitadores mencionados neste ponto da investigação, o que sugere que existe uma procura de adaptação de determinados espaços do agrupamento para possibilitar e potenciar a comunicação com crianças que apresentam dificuldades severas de comunicação oral (apêndice 10). No entanto, e através destas mesmas observações, foi-nos possível analisar de um modo geral o espaço físico do agrupamento e concluirmos que apesar da constante procura de conseguir a inclusão escolar, existe ainda muito trabalho a ser desenvolvido no que respeita à adaptação dos espaços escolares para potenciar a comunicação destas crianças.

1.4. Estratégias de Estimulação/ Interação com estas crianças

O ponto anterior conduziu-nos diretamente à questão das Estratégias de Estimulação/Interação utilizadas com estas crianças. Este domínio surgiu na nossa análise com uma frequência de 29 frequências.

Considerar a inclusão escolar de crianças com dificuldades severas de comunicação oral e os seus facilitadores para a inclusão e não ter em conta as estratégias utilizadas quer para a estimulação da comunicação quer da interação, seria um erro da nossa parte e uma grande desvalorização do papel que estas assumem na prática docente.

Assim, e recorrendo ao Decreto-Lei n.º 3/2008 (em vigor no tempo em que se recolhia os dados) que nos diz que “...a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização

das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos...”, iremos apresentar e analisar os dados obtidos acerca desta questão.

Neste domínio foi-nos possível identificar duas categorias distintas: **Modos de comunicação adulto/criança**, com 22 frequências e **Modelação de Comportamento**, com 14 frequências.

A categoria **Modos de comunicação adulto/criança** surge com o maior número de subcategorias, sendo elas: Imagens/Símbolos, Palavras, Questionamento, Recados, Pistas tácteis e Pistas Visuais, como se verifica na tabela n.º 10 referente aos dados desta categoria.

Tabela n.º 10 – Apresentação dos dados referentes à categoria Modos de Comunicação adulto criança.

Categoria	Subcategorias	P1	P2	P3	P4	P5	M 1	M 2	Total
Modos de Comunicação	Imagens/Símbolos de SCAA	1	-	1	-	-	-	-	2
	Palavras	-	2	2	-	-	-	-	4
	Questionamento	-	-	-	-	-	6	-	6
	Recados	-	-	-	-	-	3	-	3
	Pistas visuais	-	-	-	-	-	2	-	2
	Gestos de Apoio	1	-	-	-	-	1	-	2
	Pistas Tácteis	-	-	-	1	-	-	-	1

O Questionamento, apesar de corresponder à subcategoria com maior número de frequências, apenas foi mencionado por um participante.

Para Hayashi (2012), o questionamento é uma estratégia que melhora a aprendizagem, dado potencializar a interação na sala de aula. Segundo Brualdi (1998), os professores

fazem entre 300 a 400 perguntas por dia. Estas são perguntas fechadas sobre as quais os alunos entendem que o professor já sabe a resposta e que são perguntas que só servem para mostrar se sabem ou não. A importância que o questionamento assume no dia-a-dia de qualquer criança torna-se ainda mais relevante com crianças com dificuldades severas da comunicação oral. Através do questionamento podemos estimular para a tentativa de produção oral (quando viável) e simplesmente procurar perceber se houve compreensão. Daí, ter-se revelado em parte um “choque” o facto de nenhum professor participante nesta investigação ter dado o questionamento como uma estratégia de interação com estas crianças. Primeiramente por ser, muito provavelmente, uma das estratégias a que os professores, independentemente da área de atuação, recorrem e depois porque em todas as observações realizadas (tabela n.º 11 referente à apresentação dos dados referentes às observações realizadas nos diferentes contextos) foi verificada a presença do questionamento como estratégia na prática quer docente, quer no seio familiar.

Tabela n.º 11 – Apresentação de dados referentes às frequências do questionamento nas observações realizadas

Frequências nas Observações				
Subcategoria	Crianças	C/ Turma	C/ família	Unidade
Questionamento	C1	2	5	6
	C2	-	1	4
	Total	2	6	10

Isto permite-nos ver claramente a dicotomia existente entre a visão docente e visão familiar, ou seja, esta estratégia muito provavelmente não foi mencionada por nenhum docente por se tratar de uma estratégia tão comum e tão integrada no dia-a-dia de cada um de nós, que para estes simplesmente não faz sentido mencionar.

Por sua vez, a participante M1 considera que esta é uma das melhores estratégias de interação com a criança colocando todo o tipo de questões acerca do dia (apêndice 10). Por fim, através da tabela das observações pudemos confirmar que é no ambiente escolar que se verifica maior número de recurso ao questionamento. No entanto, esta situação não é verbalizada aquando das entrevistas realizadas (apêndice 10).

A segunda subcategoria Palavras, com 4 frequências, ocorre com dois participantes professores, que a mencionam como uma estratégia de interação, sendo utilizada para atividades de rotina e para atividades de associação de imagem- palavras (apêndice 10).

Ainda nesta categoria verificamos a subcategoria Recados, com 3 frequências. Esta vai, também ela, de encontro ao mencionado nas subcategorias anteriores. Apesar de corresponder a uma estratégia interessante para a interação, dado que permite ao adulto compreender até que ponto a criança com dificuldades severas de comunicação é capaz de compreender a informação, apenas foi mencionada pelo participante M1, que refere: *“...ele gosta muito de fazer tarefas e eu então aproveito...”*, *“Digo-lhe para ir dar o recado à mana para vir para a mesa por exemplo...”* e *“vai e diz “mana a mesa”. “Não diz tudo, mas adora essa parte da responsabilidade, mas tem que ser pouca coisa senão depois não se lembra.”*

A esta subcategoria seguem-se - Pistas Visuais, Imagens/Símbolos de SCAA e Gestos de Apoio, todos com duas frequências cada.

No que se refere às Pistas Visuais, esta foi apenas mencionada pela participante M1: *“...dizer para olhar para mim”* e *“... olha bem, não vais fazer isso.”* o que nos demonstra tratar-se de um modo de comunicação pouco relevante para as participantes desta investigação.

A subcategoria Imagens/Símbolos SCAA surge referido por dois participantes professores, sendo que cada um apenas referiu este modo de comunicação uma vez. Este resultado revelou-se surpreendente, dado que o recurso aos símbolos SCAA surgem como uma possível resposta às limitações ao nível da linguagem e da comunicação. É, portanto, um valioso instrumento para a inclusão destas crianças, pois, como sabemos, a ausência de comunicação e interação com o mundo que nos rodeia conduz, inevitavelmente, ao isolamento e à exclusão social.

Por último, os Gestos de Apoio surgem como um suplemento de apoio para motivar as crianças com dificuldades severas de comunicação oral à interação.

Por último, surge a subcategoria Pistas Tácteis que apenas foi mencionada pelo participante P4, revelando como o modo de comunicação adulto criança com menos importância para os professores.

Analisando, agora, a categoria **Modelação do Comportamento**, verificamos que esta apresenta-se muito menos influente ao nível de frequências (9). Aqui, foi-nos possível identificar 3 subcategorias: Jogos, Imitação Direta e Imitação de Pares.

Tabela n.º 12 – Apresentação dos dados referentes à categoria Modelação de comportamento.

Categoria	Subcategoria	Frequência das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	M1	M2	
Modelação de comportamento	Imitação direta	1	-	-	-	-	1	-	2
	Imitação de pares	-	-	-	-	1	-	-	1
	Jogos	-	-	-	-	-	6	-	6
	Total	1	0	0	-	1	7	0	9

Ao analisarmos a tabela nº12 verificamos, quase de imediato, que a categoria - **Modelação do Comportamento** tem um maior índice de frequências junto das participantes que são as mães das crianças.

Nesta categoria, a subcategoria que assume maior relevância são os Jogos, os quais assumem a relevância do seu papel no processo de ensino-aprendizagem. O comportamento lúdico das crianças tem numerosas implicações tanto para a investigação como para a prática e as políticas implantadas. De facto, através do “brincar”, as crianças vão adquirindo competências e aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento.

Kishimoto (2001, p.67) menciona que “toda experiência resgatada através das brincadeiras contribuirá para o crescimento da criança no seu modo de ver e atuar no mundo.” É através do brincar que a criança aprende e estabelece a sua cognição. Determina uma realidade imediata atribuindo significado.

A introdução de jogos pode desenvolver competências distintas na criança. Velasco (1996, p.43) afirma que “o brincar nunca deixará de ter o seu papel importante na aprendizagem e na terapia, daí a necessidade de não permitirmos suas transformações negativas e estimularmos a permanência e existência da atividade lúdica infantil”. Já as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016) vêm reforçar esta visão

considerando que o ato de brincar como uma atividade rica e estimulante que permite a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem.

Torna-se, ainda relevante para esta investigação o facto de que esta subcategoria, apesar de ter a maior frequência, apenas foi referenciada pelo participante M1, sendo que os participantes professores não realizaram nenhuma referência a esta estratégia, apesar da constante defesa por estudiosos da aprendizagem através do jogo.

As restantes duas subcategorias identificadas (imitação de pares e imitação direta) não apresentam resultados relevantes que influenciem os resultados desta investigação.

Em suma, neste domínio foi-nos possível identificar duas posições distintas sendo que verificamos que para os professores existem estratégias, que muito embora sejam constantemente utilizadas nas práticas docentes, não são vistas como tal. Por sua vez, as participantes mães valorizam estas estratégias por mais simples que possam parecer.

Esta dicotomia de opiniões permite-nos compreender melhor o quanto os professores desvalorizam o seu próprio exercício de funções. Torna-se evidente que nesta categoria, as famílias optam por técnicas de modelação de comportamento de carácter mais informal, enquanto que a escola procura técnicas mais formais de ensino.

1.5. Formação

Tendo em consideração o que foi abordado no ponto anterior, e considerando o domínio seguinte com mais frequências não poderíamos deixar de mencionar a formação dos professores. Neste domínio, podemos identificar três categorias: **Formal**, **Contínua** e **Áreas de Interesse**.

Ao analisarmos a categoria da Formação **Formal** foi-nos possível identificar 3 subcategorias: Licenciatura, Pós-graduação e Mestrado. Através da tabela n.º 11 referente à apresentação dos dados da categoria Formal constatamos que a formação com maior evidência corresponde à subcategoria da Pós-graduação com 9 frequências, seguida da Licenciatura com 8 frequências e, por fim, o Mestrado com 2 frequências.

Tabela n.º 13 – Apresentação dos dados referentes à categoria Formal

Categoria	Subcategoria	Frequência das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	M1	M2	
Formal	Licenciatura	1	2	1	2	1	1	-	8
	Pós-graduação	1	1	2	1	1	3	-	9
	Mestrado	1	-	-	-	-	1	-	2

Este resultado vem mostrar-nos que os professores investem na formação formal, mas que a maioria não procura os níveis de ensino mais elevados (mestrado, neste caso).

Na categoria **Contínua** conseguimos identificar duas subcategorias: Procura espontânea de formação e Organizadas pela hierarquia superior, sendo que a primeira apresenta 4 frequências e a segunda 3 frequências. Estes resultados revelam-nos que os professores demonstram pouco interesse na formação contínua, valorizando mais a formação formal.

Tabela n.º 14 – Apresentação dos dados referentes à categoria Áreas de Interesse

Categoria	Subcategoria	Frequência das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	M1	M2	
Área de Interesse	Educação Especial	1	1	-	1	1	-	-	4
	Informática	-	-	1	-	-	-	-	1
	Saúde Comunitária	-	-	-	-	-	2	-	2

Assim, analisando este domínio como um todo e tendo em consideração Garcia (1999, p. 112) quando este se refere ao processo de ensino de professores como “um processo contínuo, sistemático e organizado” de aprender a ensinar, não podemos deixar de referir como os resultados que obtivemos vão precisamente contra este ideal. Ao considerarmos que os docentes entrevistados valorizam a formação mais formal leva-nos a levantar a questão acerca do estado da classe neste agrupamento. Estarão os professores

devidamente preparados para trabalhar com estas crianças? Será esta falta de procura informal de formação uma indicação de saturação da classe docente? Será que esta realidade se aplica a outros agrupamentos?

Estas questões são de facto pertinentes e levar-nos-iam para um novo caminho de investigação.

1.6. Impacto das dificuldades de Comunicação (da criança no seio familiar)

Progredindo na nossa análise identificamos o impacto das dificuldades de comunicação como o domínio seguinte com maior número de frequências (15 frequências). Embora a sua frequência não apresente uma grande influencia ao nível de resultados, torna-se para nós importante, enquanto investigadores, como é que as famílias gerem as dificuldades de comunicação oral destas crianças e como organizam a sua vida familiar. Conhecer a família e a seu modo de funcionamento permite-nos compreender um pouco determinados comportamentos e aquisições. Ajuda-nos enquanto investigadores a compreender, relacionar e direccionar melhor os resultados. Na escola a criança é sujeito de um processo de ensino-aprendizagem que deve ter uma continuidade no seio familiar, sendo que ambos têm como objetivo comum a educação da criança. É, então, necessário que se estabeleça uma estreita colaboração que reflita as ações conjuntas e coordenadas de ambas as partes. Daí que nesta investigação também se torna importante perceber como a estrutura familiar se organiza.

Assim sendo, neste domínio foi-nos possível identificar duas subcategorias Rotinas Organizadas para a criança (6 frequências) e Inclusão nas rotinas da família (9 frequências). Enquanto a participante M1 valoriza a criação de rotinas adaptadas às necessidades da criança, a participante M2 refere como a C2 se encontra totalmente incluída nas rotinas familiares (apêndice 9, p. 153). Estamos perante duas tentativas de inclusão familiar, que seguem dois percursos distintos, mas que, se em sintonia, darão um resultado melhor. Claro que é visível o quanto é importante que as rotinas familiares se mantenham, mas não podemos deixar de mencionar que, por vezes, torna-se fundamental pequenas readaptações da rotina familiar para que a criança com dificuldades severas de

comunicação oral possa estar incluída. É, portanto, de realçar o trabalho desenvolvidos por ambas as famílias em prol do bem-estar das crianças aqui mencionadas.

1.7. Inclusão na Comunidade

No domínio **Inclusão na comunidade** foram identificadas duas Categorias: **Percepção das Famílias** e **Percepção das Escolas**. Ao analisarmos a tabela abaixo apresentada com as frequências em cada uma das categorias verificamos facilmente que esta ainda se encontra muito pouco valorizada pelos participantes, principalmente das participantes mães desta investigação.

Tabela n.º 15 – Apresentação dos dados referentes ao domínio Inclusão na comunidade

Domínio	Categoria	Frequência das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	M1	M2	
Inclusão na comunidade	Percepção da Família	-	-	-	-	-	3	-	3
	Percepção da Escola	1	1	3	1	2	-	-	8
	Total	1	1	3	1	2	3	-	11

No que se refere à **Percepção das Famílias** quanto à inclusão de crianças com dificuldades severas de comunicação oral na comunidade contactamos que apenas uma das mães participantes abordou este assunto, com apenas 3 frequências, sendo que na sua perspetiva estas crianças ainda não se encontram incluídas na comunidade em questão, como se verifica com as inferências “...aqui ... ainda não é possível ...inscrever ...”, “... mas encontro muitas barreiras.” De facto, foi visível ao nível da observação realizada em contexto de sociedade que, embora exista a vontade dos profissionais de determinadas infraestruturas em incluírem estas crianças, não existe a preparação quer material, quer humana para o efeito (foi visível a inexistência, por exemplo, de símbolos de comunicação aumentativa) (apêndice 11)

Por sua vez, na categoria **Percepção dos Professores** verificamos que existe alguma divergência de opiniões em relação a esta questão. Se existem participantes que consideram que sim existe embora ainda seja pouco. Existem, também, os que consideram que ao nível de comunidade ainda existem muitas barreiras à inclusão destes indivíduos. Para além destas duas opiniões divergentes identificamos uma terceira perspetiva, que passa pela idealização do que deveria ser feito, ou seja, a necessidade da adaptação da comunidade para que indivíduos com dificuldades severas de comunicação oral possam circular, participar e conviver de um modo ativo na sociedade, ocorrendo, assim, uma verdadeira inclusão social.

É a este princípio de igualdade de oportunidades e direitos que se prende a inclusão e, para tal, torna-se necessário que exista uma readaptação de práticas, atitudes e condições físicas.

1.8. Perturbação do ambiente da família

Por último, identificamos o domínio da **Perturbação do ambiente da família** como o que menor relevância apresentou ao longo desta investigação, tendo apenas 7 frequências. Nele identificamos duas subcategorias: Estilo de vida e Atividades Sociais. Destas, verificamos que houve maior perturbação das atividades sociais da família do que propriamente no estilo de vida das mesmas, como constatamos através da análise da tabela abaixo.

Tabela n.º 16 – Apresentação dos dados referentes ao domínio Perturbação do ambiente da família

Categoria	Subcategoria	Frequência das entrevistas		Total
		M1	M2	
Perturbação do ambiente da família	Estilo de vida	1	-	1
	Atividades sociais	-	6	6

Em modo conclusivo, verificamos ao longo de toda a análise houve duas perspetivas distintas em relação ao estado da inclusão das crianças com dificuldades severas de comunicação oral sempre presentes: a perspetiva dos professores e a perspetiva das famílias. Muito embora ambas se encontrem em alguns dos aspetos, a sua visão das questões leva a valorizações distintas.

Considerações Finais

Tendo em consideração a análise anteriormente apresentada acerca desta investigação, consideramos fundamental a realização da ligação ao que deu origem a esta investigação: a pergunta de partida.

Qual o contributo dos Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa para a inclusão de alunos com Dificuldades Severas na Comunicação Oral, na escola e na família?

Para melhor dar resposta a esta pergunta geral, procuramos primeiramente dar resposta às perguntas mais concretas desta investigação.

Assim, para a pergunta *“Os SCAA escolhidos estão de acordo com as dificuldades dos alunos?”* a investigação realizada possibilita-nos afirmar que no agrupamento existem recursos que permitem dar resposta às dificuldades de comunicação severa como é comprovável no ponto referente aos Facilitadores de Comunicação, onde são enumerados diversos produtos de apoio. No entanto, se formos analisar de um modo mais aprofundado verificamos que existe muito pouco conhecimento por parte da classe docente acerca dos SCAA, sendo que na sua maioria apenas identifica o SPC pelo que não se pode afirmar que o SCAA escolhido seja o mais adequado para o aluno em questão.

De todos os participantes professores nesta investigação verificamos, na realidade, que apenas um professor apresenta um conhecimento mais detalhado acerca da diversidade de SCAA para a prática educativa, enumerando outros tipos de produtos para além dos Sistemas de Comunicação.

No que se refere à segunda pergunta desta investigação: *Os SCAA escolhidos são utilizados simultaneamente pelos atores escolares e pelos familiares?* verificamos existem professores que fazem o esforço para haver articulação entre os dois contextos, embora ainda de um modo muito rudimentar. Como podemos verificar através do domínio da Inclusão Escolar as mães referem que conhecem qual o SCAA/os SCAA's que estão a ser utilizados e que as crianças até costumam fazer o mesmo género de trabalho que na escola. Podemos então afirmar que recolhemos dados que nos permitem responder a esta questão de forma positiva. Contudo ficamos sem saber se o recurso ao SCAA é como produto de apoio para a comunicação direta com a criança, ou se é só “um trabalho” para o aumento do vocabulário e/ou aprendizagem da palavra escrita.

Para respondermos à terceira pergunta: *Quais os profissionais que intervêm na promoção da aprendizagem dos SCAA por parte dos alunos?* Foi-nos possível verificar, através da análise documental, juntamente com a informação recolhida através das entrevistas realizadas aos participantes, que os SCAA são utilizados sobretudo pelos Professores de Educação Especial responsáveis pelo caso. Contudo, o professor titular de turma de cada um dos casos tem contacto com o material que é preparado e aplica, sempre que possível, os instrumentos dentro da sala de aula. Contudo, a nosso ver, esta é uma questão que deveria ser melhor trabalhada no agrupamento em questão por forma a promover uma articulação maior entre os docentes. Para isto ocorrer seria necessário procurar colocar mais em prática o que o decreto-lei n.º 54/2018 nos indica acerca da inclusão destas crianças na sala de aula, o que permitirá não só uma experiência mais rica para os alunos, mas também uma partilha mais precisa para os docentes que fazem parte da sua realidade.

No que se refere à pergunta: *Quais as estratégias/metodologias utilizadas para que o aluno utilize os SCAA em todos os seus contextos de vida?* verificamos que os professores recorrem essencialmente às reuniões formais para transmissão de informação, as quais ocorrem mensalmente ou no final do período. Nestas reuniões os professores, conjuntamente com os pais/encarregados de educação criam estratégias de trabalho. Identificamos, ainda, a informação diária de carácter informal onde os professores vão atualizando os pais e vão dando indicações de como trabalhar com os seus filhos.

Neste aspeto foi-nos possível identificar dois entraves a que exista uma transversalidade de metodologia, vinda de dois contextos. Os professores assumem que seria importante reunir com os pais com maior frequência, mas referem que não é fácil “levar” os pais para a escola. Por outro lado, os pais dizem que, por vezes, sentem os professores defensivos e com pouca abertura. Esta oposição de ideias foi, de facto, visível ao longo de toda a análise realizada o que nos indica que, por vezes, não existe a procura de ambas as partes para esclarecimentos. Aparte destas questões podemos enumerar como metodologia a partilha de exemplos de exercícios e o próprio delinear de estratégias. Contudo, não poderíamos deixar de mencionar o quanto ainda será necessário evoluirmos nestas questões de partilha de informação.

Considerando a pergunta *Quais as estratégias/metodologias utilizadas para que o aluno utilize os SCAA em todos os seus contextos de vida?* e considerando os resultados obtidos conseguimos concluir que existe divergência quanto à valorização de estratégias como questionamento. Enquanto as mães consideram estas como as estratégias mais relevantes

para a estimulação destas crianças, mencionando-as. Os professores não fazem menção das mesmas, contudo foi verificado ao nível das observações diretas que os professores são que mais recorrem ao questionamento. Concluiu-se que esta situação ocorre do facto de se tratar de uma estratégia de recurso usual na prática docente, sendo desvalorizada pelos mesmos.

Tivemos resultados que nos indicam que não existe um grande recurso aos SCAA como estratégias ao nível familiar, sendo esta utilização apenas realizada quando o professor indica a atividade (normalmente fichas de atividades com recurso A SCAA). Torna-se fundamental que os pais se consciencializem da relevância deste tipo de estratégias para a promoção da inclusão destas crianças. “É preciso que os pais percebam que não podem educar senão com o seu próprio corpo, com a pessoa autêntica que são, com a sua cultura e ideologia. Não se pode educar apenas através de normas, regulamentos e receitas emitidas pelos enfermeiros, assistentes sociais, médicos e professores. A educação é a transmissão do modelo que existe em cada um de nós, ou não é educação. Cada criança será o que dela fizerem o grupo e a sociedade em que este se insere, e não apenas o que os técnicos explicam. (...)” (João dos Santos, in Carvalho e Branco, 2000 ,p. 36)

Por fim, através desta investigação foi-nos possível responder à pergunta: *A formação dos docentes e familiares dos utilizadores acerca dos SCAA é suficiente e atempada?*

Ao analisarmos o domínio Formação foi-nos possível constatar que os professores entrevistados do agrupamento em questão têm conhecimento, talvez não muito profundo, em SCAA, o mesmo não se podendo dizer das mães. Os testemunhos destas permitem-nos concluir que todo o conhecimento que têm acerca dos SCAA e de métodos e estratégias de interação e aplicação com crianças com dificuldades severas de comunicação oral decorre de encontros e pesquisas informais.

Ao respondermos a estas questões percebemos que os objetivos desta investigação foram alcançados isto porque foi-nos possível identificar quais os SCAA a que os docentes recorrem nas suas práticas, para a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação oral, sendo que o mais comum passou pelo ARASAAC.

Tivemos, também, a possibilidade de analisar a adequação dos SCAA às necessidades específicas de cada aluno nos diferentes contextos em que interage, tendo percebido que

embora exista a compreensão e alguma utilização, esta se prende mais ao contexto escolar.

Percebemos que ao nível da colaboração dos professores com outros contextos sociais (família e comunidade), na promoção da aprendizagem dos SCAA (por parte dos alunos) ainda existe um longo caminho a percorrer, principalmente ao nível da comunidade onde verificamos não existir praticamente qualquer conhecimento acerca dos SCAA.

Conseguimos identificar quais os conhecimentos dos docentes e familiares têm acerca dos SCAA e percebemos que realmente não existe inclusão destes alunos na comunidade.

Por fim, através desta investigação tivemos a possibilidade de perceber de que, embora, exista valorização dos SCAA em contexto escolar, estes não são um recurso muito utilizado na prática com crianças com dificuldades severas de comunicação oral.

Para que a inclusão ocorra, a investigação realizada mostrou a necessidade de haver uma organização dos diferentes contextos que possibilite a real participação destes alunos, e assim como a ligação entre escola-família-comunidade. Aliás, o estudo mostrou que se considerarmos os três P's que definem inclusão - pertença, partilha, produto- a inclusão das crianças em estudo é parcial na família, muito reduzida na escola e inexistente na comunidade

A realidade do agrupamento de escolas selecionado para a realização desta investigação, ofereceu-nos limitações ao estudo, dado o número reduzido de casos de crianças com dificuldades severas de comunicação oral e a impossibilidade de contactar com um número mais alargado de agentes educativos. Apesar de esse ser um constrangimento a possível generalização dos dados, considerámos que o “microssistema” nos permitia uma análise mais fina para identificarmos os facilitadores ou constrangimentos à prática de uma comunicação aumentativa.

O estudo apresentado mostra que a inclusão ainda está muito “desligada” da realidade destas crianças. Torna-se necessário que ocorra um maior investimento por parte de todos para que comece a ganhar forma. Todos os educadores (formais e não formais) devem de ter sempre em mente a importância que as práticas educativas assumem no desenvolvimento de qualquer aluno, e procurar o trabalho colaborativo para promover práticas inclusivas.

Quando se termina um estudo damos-nos conta de janelas que se abrem para aprofundar o tema. Gostaríamos de, num futuro não muito distante, continuar esta investigação, agora numa modalidade de investigação-ação, para no terreno promover a articulação entre agentes educativos de diferentes contextos facultando-lhes formação em comunicação aumentativa e alternativa por forma a promover a inclusão de alunos com problemas severos na comunicação oral, na escola e em diferentes entidades da comunidade. Outra ação que gostaríamos de integrar nessa nova investigação seria a aprendizagem de um SCAA através da estratégia do jogo, tão mencionada nesta investigação.

Por fim, termino com este pensamento que, na sua essência, se aplica perfeitamente à realidade escolar e às práticas educativas:

“Seja a mudança que deseja ver no mundo.”

(Gandhi)

Bibliografia

- Ainscow, M. (1995). *Educação Para Todos: torna-la uma realidade*. Birmingham: Congresso Internacional de Educação Especial;
- Ainscow, M. & Miles, S. (2016). *Education for all. Ainscow, M. Struggles for Equity in Education*. London: Routledge;
- Aranha, M. (1989). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna;
- Assembleia Geral da ONU (1948). Declaração dos Direitos Humanos;
- Azevedo, L.; Encarnação, P; Londral, A. R. (2015). *Tecnologias de apoio para pessoas com deficiência*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: <http://www.acessibilidade.gov.pt/livros/tapd/>;
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA;
- Berelson, B. (1984). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner;
- Beyer, H.(2006). A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, ano 2, nº 02, ago. Secretaria de Educação Especial: MEC;
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora;
- Browning, N. (2008). *Curso sobre a comunicação alternativa – falada e escrita*. Acessível em: <http://www.assistiva.com.br/>;
- Brualdi, A. C. (1998). *Classroom questions. Practical Assessment Research & Evaluation*, 6 (6), 1-6. Disponível em: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=6&n=6e>;
- Campos, J. (2004). Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Rev. bras. enferm.* v.57 n.5 Brasília set./out. 2004;
- Castro, S. L. & Gomes, I.(2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta;
- CNE (1999). *Crianças e alunos com Necessidades educativas Especiais*. Parecer nº 3/99 (DR, 17 de Fevereiro);

- Comissão de Reforma Do Sistema Educativos (1988). *Estudos - Novas tecnologias no ensino e na educação – Relatório. Ministério da educação*, (1ª ed.). Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério de educação
- Corrêa, M. (2010). *Educação Especial*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj;
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora;
- Correia, L. (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora;
- Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora;
- Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº4/08 – 1ª Série. Lisboa: Ministério da Educação;
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129 – 1ª Série. Lisboa: Ministério da Educação;
- D.G.E. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Dooley, L. M. (2002). *Case Study Research and Theory Building. Advances in Developing Human Resources*(4), p. 335-354;
- "**Educação**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP). Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/educação>;
- "Educação Especial", in Tecnologias para Educação Especial. Disponível em: <https://student.dei.uc.pt/~asilva/definicao.htm>;
- Espírito-Santo, A. (1998). *Avaliação da componente pragmática da comunicação aumentativa em pessoas com deficiência neuromotora severa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Técnica;
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (Org.). (2002). *IRA, Investigação, Reflexão e Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora;

- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento;
- Ferreira, C., Ponte M., & Azevedo, L. (2000). *Inovação Curricular na Implementação de meios Alternativos de Comunicação em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave* (2 ed.). Lisboa: SNRIPD;
- Fiori, J.L. (org.) (2008). *Introdução Linguística: I. Objetos Teóricos*. 5ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto;
- Formosinho, J. (2001). A Formação prática dos Professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B., Campos (Eds.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, pp. 46-64;
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência- Edições Técnicas e Científicas, LDA;
- Gaitas, S & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 2, XVIII, 359-375;
- Garcia, M. C. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora;
- Haguette, T. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 5a edição;
- Harlos, F., Harlos, F. & Denari, F. (2012). Origens da categoria “deficiente” e da educação especial. *Revista Géfyra*, vol. 1,n.º2, 61-67;
- Hayashi, K. I. (2012). Mecanismos de generación de preguntas sobre textos expositivos con contenido científico: Identificación de obstáculos y papel de las metas de lectura (Tesis doctoral), Universidad de Alcalá, Espanha;
- “Inclusão”, in Dicionário Informal. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/inclus%C3%A3o/>;
- Jiménez, R.(org.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Dinalivro;
- Kendon, A. (1982). *The Study of Gesture: some remarks on its history*. *Recherches sémiotiques/semiotic inquiry*, 2 v. p. 45-62;

- Lakatos, E.; Marconi, M.(1992). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas;
- Leite, T. (2016). Formação de Professores para a Inclusão. Cascais: Congresso Internacional - Escola Inclusiva;
- Locke, J. (1978). *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*. São Paulo: Abril Cultural;
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU;
- Kugelmass, J.W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 5, No 1, 47-65;
- Kumin, Libby (2008). *Helping Children with Down Syndrome Communicate Better: Speech and Language Skills for Ages 6-14. CCC-SLP*. Acessível em: <http://www.woodbinehouse.com/>;
- "Maria Montessori", in História da Educação Especial. Disponível em: <http://www.tiki-toki.com/timeline/entry/273095/Histria-da-Educao-Especial/#vars!panel=2759955>;
- Madureira, I. e Leite, T. (2007). Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma Visão Integrada. *Revista Diversidades*, 5 (17), 12-16;
- Mazzotta, M. (1986). Educação Escolar Comum ou Especial? São Paulo: Livraria Pioneira Editora;
- Millar, S. & Scott, J. (1998). What is Augmentative and Alternative Communication? An Introduction, 3–12. United Kingdom. Acedido a 19 de dezembro de 2012 em de <http://www.acipscotland.org.uk/MillarScott.pdf>;
- Nation, K. (2008). Developmental language disorders. *Psychiatry*. Vol. 7, 6, 266-269;
- Nunes, C., (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência – guia para educadores*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica: Lisboa;
- Nunes, C. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência - Normas Orientadoras. Coleção Apoios Educativos*. Ministério da Educação. Lisboa: Direção-Geral de

Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo;

- Nunes, C. (2008). Educação, Multideficiência e Ensino Regular: um processo de mudança de atitude. In *Revista Diversidades*, nº 20, abril. Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação;
- Nunes, C. & Nunes, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: hoje em dia, todo professor deve ser... Educação em Perspectiva. Viçosa, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun.
- Oliveira, M. (1999). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio – histórico*. 4 ed. São Paulo: Scipione;
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw Hill Portugal;
- Pereira, M. L. (1984). Evolução do Estatuto do Deficiente na Sociedade. *Revista Horizonte*. Nov-Dez., pp. 132 135;
- Pessotti, I. (1984) *Deficiência Mental: Da Superstição a Ciência*. São Paulo: Quieroz;
- Plaisance, E. (2005). Denominações da infância: do anormal ao deficiente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.91, p.405-417;
- Ponte, M., & Azevedo, L. (2003). *Comunicação Aumentativa e Tecnologias de Apoio: Manual de Cursos*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração;
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação de Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. 2ª Edição.
- Ricci, R.& Zani, B. (1997). *A Comunicação como Processo Social*. Lisboa: Editorial Estampa;
- Rigolet, S. A. (2000). Os três P – *Precoce, Progressivo e Positivo – Comunicação e Linguagem para uma plena expressão*. Coleção Educação Especial. Nº 5. Porto: Porto Editora;

- Rodrigues, D. (1995). O Conceito de Necessidades Educativas Especiais e as Novas Metodologias em Educação. In Carvalho, D. A. (Ed.) *Novas Metodologias em Educação* (pp. 529-548). Porto: Porto Editora;
- Rodrigues, D. (2000). O Paradigma da educação inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível. *Revista Inclusão*, 1, 7-13;
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora;
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo: Summus Editorial;
- Roldão, M., Figueiredo, M., Luis, H. & Campos, J. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), p. 138–177;
- Rosell, C., & Basil, C. (1998). Sistemas de signos manuales y sistemas de signos gráficos: características e critérios para su uso. In C. B. Almirall, E. SoroCamats, & C. R. Bultó (Eds.), *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura: principios teóricos y aplicaciones* (p. 7-21). Barcelona: Masson, S.A;
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83;
- Sancho, J. & Hernández, F. (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A;
- Santorosa et al. (2010). *Tecnologias Digitais Acessíveis*. Porto Alegre: JSM Comunicação;
- Sevcik, A. & Ronski, M. (1997). ACC: More Than Three Decades of Growth and Development. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Disponível em: <http://www.asha.org/aac-more-than-three-decades-of-growth-and-development.cfm>;

- Sim- Sim, I. (1997). *Língua Materna na Educação Básica*. – Competências Nucleares e Níveis de Desenvolvimento Lisboa: Ministério da Educação;
- Sim- Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Silva, M.O.E. (2009). Da exclusão á Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153;
- Sousa, L. (1998). *Crianças confundidas entre a escola e a família - Uma perspectiva sistémica para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora;
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Stake, R. (2000) Case studies. Denzin N. K.; Lincoln Y. S. (ed.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, p. 435-454;
- Tetzchner, S. V. & Martinsen, H. (2000). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora;
- Tetzchner, S., Martinsen, H. (2002). *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*. Porto: Porto Editora;
- Thompson, A. D., Simonson, M. R., Hargrave, C. P. (1992). *Educational technology: A review of the research*. Washington DC: Association for Educational Communications and Technology;
- Vygostsky, L. S. (2004). Sobre os sistemas psicológicos. In: *Teoria e método em psicologia* (3 ed.). São Paulo: Martins Fontes;
- UNESCO (Ed.) (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção Educativa na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO;
- UNESCO (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação Um Desafio & uma visão - Documento conceptual*. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_13.pdf.
- Unesco (2005). *Orientações para a inclusão – Garantindo o acesso à educação para todos*. Unesco.

Apêndices

Apêndice 1 – Pedido de autorização ao agrupamento

Exmo(a). Sr^o(a) Diretor(a) do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

Assunto: Pedido de autorização para realização de um estudo no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor

Eu, Juliana Isabel Alves Ferreira, Educadora de Infância, venho por este meio solicitar a autorização de V. Ex^a., para a realização de um estudo no agrupamento, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “A IMPORTÂNCIA DOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES SEVERAS NA COMUNICAÇÃO ORAL”, são: identificar quais os SCAA a que os docentes recorrem nas suas práticas, para a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação oral; analisar a adequação ~~se~~ dos SCAA às necessidades específicas de cada aluno; analisar o nível de colaboração dos professores, na promoção da aprendizagem dos SCAA (por parte dos alunos); identificar os conhecimentos dos docentes acerca dos SCAA; verificar se a relação entre a formação dos docentes e intervenientes (família, outros profissionais) em SCAA e o sucesso em comunicação aumentativa dos alunos é suficiente para a inclusão desses mesmos alunos e conhecer a ligação entre a escola e comunidade para a inclusão destes alunos.

A metodologia de investigação adotada será de carácter qualitativo, sendo o estudo de caso o método selecionado para a investigação em questão, com recurso a análise documental e à entrevista semi-diretiva a alguns docentes do agrupamento.

Desde já a mestranda assume o compromisso de garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados e dos participantes do estudo.

Atenciosamente, solicita deferimento,

Serpa, [REDACTED] Março de 2018

A Mestranda:

Apêndice 2 – Termo de consentimento informado das entrevistas

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Juliana Isabel Alves Ferreira, Educadora de Infância, vem por este meio solicitar a colaboração de V. Ex^a., para a realização de uma entrevista, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “A IMPORTÂNCIA DOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES SEVERAS NA COMUNICAÇÃO ORAL”, são: identificar quais os SCAA a que os docentes recorrem nas suas práticas, para a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação oral; analisar a adequação ~~se~~ dos SCAA às necessidades específicas de cada aluno; analisar o nível de colaboração dos professores, na promoção da aprendizagem dos SCAA (por parte dos alunos); identificar os conhecimentos dos docentes acerca dos SCAA; verificar se a relação entre a formação dos docentes e intervenientes (família, outros profissionais) em SCAA e o sucesso em comunicação aumentativa dos alunos é suficiente para a inclusão desses mesmos alunos e conhecer a ligação entre a escola e comunidade para a inclusão destes alunos.

A sua colaboração será essencial ao participar numa entrevista semi-diretiva com questões sobre o tema acima exposto. Caso autorize a sua entrevista será gravada e transcrita. A informação recolhida será tratada através de análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo, assim, o anonimato.

A par de todas as informações pelo presente termo de consentimento informado, eu _____ (nome), _____
(função) declaro concordar voluntariamente em participar no estudo em causa.

Data: ____ / ____ / ____

A mestrand(a):

O(A) participante:

Apêndice 3 – Termo de consentimento informado das observações

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Juliana Isabel Alves Ferreira, Educadora de Infância, vem por este meio solicitar a colaboração de V. Ex^a., para a realização de uma entrevista, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “A IMPORTÂNCIA DOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES SEVERAS NA COMUNICAÇÃO ORAL, são: identificar quais os SCAA a que os docentes recorrem nas suas práticas, para a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação oral; analisar a adequação ~~se~~ dos SCAA às necessidades específicas de cada aluno; analisar o nível de colaboração dos professores, na promoção da aprendizagem dos SCAA (por parte dos alunos); identificar os conhecimentos dos docentes acerca dos SCAA; verificar se a relação entre a formação dos docentes e intervenientes (família, outros profissionais) em SCAA e o sucesso em comunicação aumentativa dos alunos é suficiente para a inclusão desses mesmos alunos e conhecer a ligação entre a escola e comunidade para a inclusão destes alunos.

A par de todas as informações pelo presente termo de consentimento informado, eu _____ (nome), encarregado de educação de _____ declaro que autorizo a observação do meu educando, no âmbito da investigação em causa.

Data: ____ / ____ / ____

A mestrand(a):

O(A) participante:

Apêndice 4 – Termo de consentimento informado da análise documental

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Juliana Isabel Alves Ferreira, Educadora de Infância, vem por este meio solicitar a colaboração de V. Ex^a., para a realização de uma entrevista, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Professora Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “A IMPORTÂNCIA DOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DIFICULDADES SEVERAS NA COMUNICAÇÃO ORAL, são: identificar quais os SCAA a que os docentes recorrem nas suas práticas, para a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação oral; analisar a adequação ~~se~~ dos SCAA às necessidades específicas de cada aluno; analisar o nível de colaboração dos professores, na promoção da aprendizagem dos SCAA (por parte dos alunos); identificar os conhecimentos dos docentes acerca dos SCAA; verificar se a relação entre a formação dos docentes e intervenientes (família, outros profissionais) em SCAA e o sucesso em comunicação aumentativa dos alunos é suficiente para a inclusão desses mesmos alunos e conhecer a ligação entre a escola e comunidade para a inclusão destes alunos.

A par de todas as informações pelo presente termo de consentimento informado, eu _____ (nome), encarregado de educação de _____ declaro que autorizo a análise documental do processo do meu educando, no âmbito da investigação em causa.

Data: ____ / ____ / ____

A mestrand(a):

O(A) participante:

Apêndice 5 – Guião de Entrevista Inicial



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação



Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-DIRETIVA

TEMA: “OS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA”

Objetivo Geral: Perceber se os docentes de alunos com dificuldades severas na comunicação oral valorizam os SCAA para a inclusão desses mesmos alunos, na escola e comunidade.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
Bloco I - Legitimação da entrevista;	- Legitimar a entrevista;	- Apresentação dos objetivos da investigação.

<ul style="list-style-type: none"> - Motivação do entrevistado; - Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar; - Confidencialidade e anonimato da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar o entrevistado; - Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo; - Solicitar a colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso; - Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista; - Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio; - Agradecer a disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si? Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?
<p style="text-align: center;">Bloco II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação e caracterização do entrevistado; - Formação e aspetos gerais da atividade profissional do entrevistado; 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma breve caracterização do entrevistado; - Conhecer o percurso profissional do entrevistado; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que idade tem? 2. Qual a sua Formação Inicial? 3. Qual o grupo de docência em que exerce? 4. Qual o seu tempo de serviço? 5. Possui formações/ especializações? Se sim, quais? 6. Possui formação em EE? Se sim, que tipo de formação?

		<p>7. Realiza procura de formações espontaneamente? De que tipo?</p> <p>8. Quais as principais áreas de interesse para realização de formação?</p>
<p>Bloco III</p> <p>- Identificação de casos de alunos com dificuldades severas de Comunicação Oral;</p> <p>- Identificação de estratégias de comunicação;</p>	<p>- Identificar casos de alunos com dificuldades severas na Comunicação Oral;</p> <p>- Identificar as caraterísticas dos casos;</p> <p>- Identificar estratégias de comunicação;</p>	<p>9. Ao longo do seu percurso profissional, neste agrupamento, teve contacto com alunos com dificuldades severas de Comunicação Oral? Quantos casos?</p> <p>10. Quais as caraterísticas dos mesmos?</p> <p>11. Quais as estratégias que utiliza para comunicar com estes alunos?</p>
<p>Bloco IV</p> <p>- Conhecimento dos Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa;</p>	<p>- Identificar os conhecimentos em SCAA</p>	<p>12. Está a par dos Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa?</p> <p>13. Quais os SCAA que conhece?</p>

<p>- Percepção acerca da aplicação de SCAA na prática educativa;</p>	<p>- Perceber o benefício do recurso aos SCAA;</p> <p>- Identificar práticas educativas com recurso aos SCAA;</p>	<p>14. Na sua opinião qual o maior benefício no recurso aos SCAA?</p> <p>15. Ao longo da sua prática já recorreu aos SCAA para comunicar com alunos com dificuldades severas de comunicação oral? Pode enumerar alguns exemplos?</p> <p>16. Para si, qual o objetivo na aplicação dos SCAA nessas intervenções?</p> <p>17. Considera que os SCAA são um instrumento facilitador para as práticas educativas com crianças com dificuldades severas de comunicação oral? Porquê?</p> <p>18. Considera que o recurso aos SCAA facilita a comunicação de alunos com dificuldades severas de comunicação oral?</p>
<p>Bloco IV</p> <p>- Percepção do conceito de inclusão e de práticas educativas inclusivas</p>	<p>- Identificar as páticas inclusivas;</p>	<p>19. Considera a escola atual um bom motor de inclusão escolar?</p>

<p>- Percepção dos SCAA enquanto instrumento facilitador de inclusão escolar.</p> <p>-</p>	<p>- Identificar os facilitadores e os obstáculos existentes à inclusão dos alunos na sala;</p> <p>- Identificar a importância da inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação oral em contexto escolar;</p> <p>- Identificar estratégias de divulgação dos SCAA no contexto escolar.</p>	<p>20. Os alunos com dificuldades severas de comunicação oral de que foi docente participavam nas atividades da sala, junto dos seus pares? E nas atividades da escola?</p> <p>21. Considera que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas características individuais?</p> <p>22. Como se desenvolve (eu) o seu trabalho com esses alunos na sala?</p> <p>23. Considera importante promover a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação oral no contexto escolar?</p> <p>24. Considera que ao nível escolar existe o recurso aos SCAA para proporcionar uma melhor inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação oral?</p> <p>25. Existe (existiu) na escola preparação e/ou adaptação do meio para a inclusão destes alunos? Enumere alguns exemplos.</p>
<p>BLOCO V</p>		

		<p>31. Na sua opinião, as famílias dos alunos com dificuldades severas de comunicação oral têm conhecimento suficiente dos instrumentos utilizados para a inclusão destes alunos?</p> <p>32. Considera que a ligação realizada com as famílias destes alunos é suficiente para uma boa inclusão destes alunos?</p> <p>33. Considera que o recurso aos SCAA melhora a inclusão destes alunos na escola? E na sociedade?</p>
<p>BLOCO VI</p> <p>- Finalização da entrevista.</p>	<p>- Finalizar a entrevista;</p> <p>- Recolher sugestões do entrevistado;</p> <p>- Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.</p>	<p>34. Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p>

A mestranda: Juliana Ferreira

Apêndice 6 - Guião das entrevistas semi-diretivas aos professores



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação



Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-DIRETIVA

TEMA: “OS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA”

Objetivo Geral: Perceber se os docentes de alunos com dificuldades severas na comunicação oral recorrem aos SCAA para a inclusão desses mesmos alunos, na escola e comunidade.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS		QUESTÕES
Bloco I - Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista;	- Motivação do entrevistado;	- Apresentação dos objetivos da investigação.

	<ul style="list-style-type: none"> - Motivar o entrevistado; - Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo; - Solicitar a colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso; - Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista; - Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio; - Agradecer a disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar; - Confidencialidade e anonimato da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si? Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?
<p>Bloco II</p> <p>- Caracterização do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma breve caracterização do entrevistado (a); 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Formação; 	<p>1. Que idade tem?</p> <p>2. Qual a sua Formação Inicial?</p> <p>3. Possui formações/especializações? Se sim, quais?</p> <p>4. Possui formação em EE? Se sim, que tipo de formação?</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Anos de serviço em Educação Geral; - Anos de serviço em Educação Especial; - Grupo de docência; 	<p>5. Realiza procura de formações espontaneamente? De que tipo?</p> <p>6. Quais as principais áreas de interesse para realização de formação?</p> <p>7. Qual o seu tempo de serviço em Educação Geral?</p> <p>8. Qual o tempo de serviço em Educação Especial?</p> <p>9. Qual o seu grupo de docência?</p>
<p>Bloco III</p> <p>- Experiência de lecionação com alunos com dificuldades severas de Comunicação Oral</p>	<p>- Identificar casos de alunos com dificuldades severas na Comunicação Oral;</p>	<p>-Número de alunos com dificuldades severas de comunicação com que trabalhou;</p>	<p>10. Ao longo do seu percurso profissional, neste agrupamento, teve contacto com alunos com dificuldades severas de Comunicação Oral? Quantos casos?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as características dos casos, - Conhecer as práticas do entrevistado com estes alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Características desses alunos; - Práticas do entrevistado com estes alunos 	<p>11. Quais as características dos mesmos?</p> <p>12. Quais as estratégias que utiliza para comunicar com estes alunos?</p> <p>13. Os alunos com dificuldades severas de comunicação oral de que foi docente participavam nas atividades da sala, junto dos seus pares? E nas atividades da escola?</p> <p>14. Como se desenvolve (eu) o seu trabalho com esses alunos na sala?</p>
<p>Bloco IV</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento dos Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os conhecimentos em SCAA 	<ul style="list-style-type: none"> - Número de SCAAs conhecidos; 	<p>15. Está a par dos Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa?</p> <p>16. Quais os SCAA que conhece?</p>

		- Percepção dos benefícios do recurso aos SCAAs.	17. Na sua opinião qual o maior benefício no recurso aos SCAA?
Bloco V - Aplicação de SCAA na prática educativa do entrevistado	- Identificar práticas educativas do entrevistado com recurso aos SCAA;	- Exemplos de uso dos SCAAs na sua prática educativa; - Finalidade(s) do uso dos SCAAs na prática educativa.	18. Ao longo da sua prática já recorreu aos SCAA para comunicar com alunos com dificuldades severas de comunicação oral? Pode enumerar alguns exemplos? 19. Para si, qual o objetivo na aplicação dos SCAA nessas intervenções? 20. Considera que os SCAA são um instrumento facilitador para as práticas educativas com crianças com dificuldades severas de comunicação oral? Porquê?

			21. Considera que o recurso aos SCAA facilita a comunicação de alunos com dificuldades severas de comunicação oral?
<p>Bloco VI</p> <p>- Percepção da inclusão escolar dos alunos com dificuldades severas de comunicação</p>	<p>- Conhecer a opinião do entrevistado sobre importância da inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação oral em contexto escolar;</p> <p>- Identificar o tipo de medidas adotadas no contexto escolar visando a inclusão destes alunos.</p>	<p>- Importância atribuída à inclusão escolar de alunos com dificuldades severas de comunicação;</p> <p>- Medidas adotadas no meso contexto escolar.</p>	<p>22. Considera a escola atual um bom motor de inclusão escolar?</p> <p>23. Considera importante promover a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação oral no contexto escolar?</p> <p>24. Considera que ao nível escolar existe o recurso aos SCAA para proporcionar uma melhor inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação oral?</p> <p>25. Existe (existiu) na escola preparação e/ou adaptação do meio</p>

			escolar para a inclusão destes alunos? Enumere alguns exemplos.
<p>BLOCO VII</p> <p>- Percepção da inclusão social dos alunos com dificuldades severas de comunicação</p>	<p>- Conhecer as estratégias adotadas pela escola visando a inclusão social destes alunos;</p> <p>-Identificar a articulação existente entre diversas entidades visando a inclusão social destes alunos.</p>	<p>- Papel da escola na inclusão social destes alunos</p> <p>- Articulação entre entidades</p>	<p>26. Considera que as estratégias em prática (ao nível de escola) são suficientes para que o/os aluno/s com dificuldades severas de comunicação oral sejam incluídos socialmente?</p> <p>27. Caso considere que as estratégias são insuficientes, na sua opinião, quais as estratégias que poderiam ser adotadas com vista à promoção da inclusão social?</p> <p>28. Considera que existe articulação entre diversas entidades tendo em vista a inclusão social destes alunos (escola- outros parceiros sociais)?</p>

<p style="text-align: center;">BLOCO VIII</p> <p>- Percepção da relação escola-família</p>	<p>- Identificar o modo como se realiza a ligação professor(a)/escola-família destes alunos</p>	<p>- Estratégias adotadas : - forma de ligação? - Frequência Tema mais comum</p> <p>- Apreciação do modo como se realiza a ligação</p>	<p>Quais as parcerias que pode enumerar?</p> <p>29. Na sua prática quais as estratégias a que recorre para interação com as famílias dos alunos com dificuldades severas de comunicação oral? Quantas vezes se reúnem? Quais as estratégias utilizadas para em comum (escola/família) potenciarem a comunicação do aluno?</p> <p>30. Considera que a ligação realizada com as famílias destes</p>
---	---	--	---

		- O papel da família no programa educativo do aluno	<p>alunos é suficiente para uma boa inclusão destes alunos?</p> <p>31. Considera que as famílias são membros ativos no programa traçado para estes alunos?</p>
<p>BLOCO IX</p> <p>- Finalização da entrevista.</p>	<p>- Finalizar a entrevista;</p> <p>- Recolher sugestões do entrevistado;</p> <p>- Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.</p>		<p>32. Para finaliza, considera que o recurso aos SCAA melhora a inclusão destes alunos na escola? E na sociedade?</p> <p>33. Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p>

A mestranda: Juliana Ferreira

Apêndice 7 – Guião das entrevistas semi-diretivas às mães



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação



Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

TEMA: “OS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA”

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-DIRETIVA

Objetivo Geral: Perceber se os docentes de alunos com dificuldades severas na comunicação oral recorrem aos SCAA para a inclusão desses mesmos alunos, na escola e comunidade.

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS		QUESTÕES
Bloco I - Legitimação da entrevista	- Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado;	- Motivação do entrevistado; - Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar;	- Apresentação dos objetivos da investigação.

	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo; - Solicitar a colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso; - Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista; - Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio; - Agradecer a disponibilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confidencialidade e anonimato da entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si? <p>Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento da informação?</p>
<p>Bloco II</p> <p>- Caracterização do entrevistado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma breve caracterização do entrevistado (a); 	<ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Formação; 	<p>1. Que idade tem?</p> <p>2. Qual a sua Formação Inicial?</p> <p>3. Possui formações/especializações? Se sim, quais?</p> <p>4. Possui formação em EE? Se sim, que tipo de formação?</p> <p>5. Realiza procura de formações espontaneamente? De que tipo?</p>

			6. Quais as principais áreas de interesse para realização de formação?
Bloco III - Experiência de Interação com crianças com dificuldades de comunicação.	- Identificar casos de alunos com dificuldades severas na Comunicação Oral; - Identificar as características do(s) caso(s);	-Número de crianças com dificuldades severas de comunicação com que contactou; - Características dessas crianças;	7. Já alguma vez teve contacto com crianças com dificuldades severas de Comunicação Oral? Quantos casos? 8. Pode enumerar algumas características dos mesmos?
Bloco IV - Interação com a criança	- Identificar do modo de comunicação. - Identificar de elementos de apoio à comunicação.	- - Elementos de Apoio à Comunicação.	9. Quais as estratégias que utiliza para comunicar com estas crianças? 10. Quais os elementos de apoio a que recorre para comunicar com esta criança?

			11. Considera que estes elementos são uma mais valia para a comunicação?
Bloco V - Perceção da Inclusão Familiar.	- Identificar os tipos de interação da criança com os restantes membros da família. - Identificar o tipo de inclusão da criança nas rotinas da família.	- Tipos de interação - Tipo de inclusão nas rotinas familiares.	12. A criança procura interagir com os restantes membros da família? 13. Enumere alguns tipos de interação. 14. Considera que a criança se encontra incluída nas rotinas familiares? 15. Pode enumerar alguns exemplos dessa inclusão?
Bloco VI - Interação escola-família	- Identificar as semelhanças/diferenças de comunicação entre escola/família.	- Semelhanças/diferenças de comunicação.	16. Conhece o sistema de comunicação utilizado na escola com a criança?

			<p>17. Considera que existem semelhanças na forma de comunicação na escola (relativamente à forma utilizada em casa)?</p> <p>18. Quais as principais semelhanças que identifica?</p> <p>19. E as diferenças?</p> <p>20. Considera que existe articulação entre escola e a família da criança?</p> <p>21. Caso exista, considera que esta mesma articulação é suficiente?</p>
<p>BLOCO VII</p> <p>- Finalização da entrevista.</p>	<p>- Finalizar a entrevista;</p> <p>- Recolher sugestões do entrevistado;</p> <p>- Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.</p>		<p>22. Para finalizar, gostaria de acrescentar alguma coisa?</p>

A mestrandia: Juliana Ferreira

Apêndice 8 – Registo das entrevistas semi-directivas realizadas aos professores

Entrevista aos Professores do Agrupamento

Bloco I

Bom dia, tal como havíamos falado esta investigação tem com o objetivo geral procurar perceber se os SCAA são utilizados em alunos com dificuldades severas de comunicação oral para promover a sua inclusão na escola e comunidade. Para isso, serão realizadas diversas entrevistas nos vários domínios (familiar, escolar) e, posteriormente, observação direta de casos.

Antes demais agradeço-lhe a disponibilidade demonstrada para participar nesta investigação.

Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si?

P.1 - Não, não é necessário.

P.2 – Não, obrigada

P.3 – Não.

P.4 – Já me deste as informações todas acerca da tua investigação. Não é preciso mais.

P.5 – Não.

Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento de informação?

P.1 - Podes gravar

P.2 – Sim, claro.

P.3 – Podes.

P.4 – Sim.

P.5 – Podes sim.

Bloco II

1. Que idade tem?

P.1 - Tenho 48 anos.

P.2 – 47.

P.3 – Tenho 57 anos.

P.4 – Tenho 55 anos.

P.5 – Tenho 54 anos. Tenho 22 anos de serviço de ensino em Português-Francês, e nos últimos anos tenho estado na Educação Especial à alguns anos. Neste momento sou coordenadora da Educação Especial e interajo com meninos da Educação Especial em apoio direto, dentro e fora da sala de aula, a maior parte dentro da sala de aula e tenho vários meninos de CEI, de adequações.

2. Qual a sua formação inicial?

P.1 - A minha Formação Inicial é Expressão Musical, segundo ciclo.

P.2 – Professora de 1º ciclo.

P.3 – Tenho licenciatura em Ensino e Educação Tecnológica.

P.4 – Sou Educadora de Infância. Fiz Magistério Primário de Beja.

P.5 – A minha formação de base é Português – Francês.

3. Possui formações/especializações? Se sim, quais?

P.1 - Tirei o mestrado em Domínio Cognitivo e Motor, na Escola Superior de Educação de Beja.

P.2 – Tirei o complemento em Matemática e Ciências, licenciatura.

P.3 – Tenho especialização em Educação Especial.

P.4 – Fiz complemento de formação na João de Deus.

P.5 – Sim, tenho formação e a especialização em Educação Especial.

4. Possui formação em EE? Se sim, que tipo de formação?

P.1 - Sim, a especialização no Domínio Cognitivo e Motor.

P.2 – Especialização no domínio Cognitivo e Motor.

P.3 – Especialização em EE e em Informática Educacional.

P.4 - Fiz especialização já na ESE de Beja em Deficiência Mental e Motora, na altura.

P.5 - Fiz especialização em Educação Especial.

5. Realiza procura de formações espontaneamente? De que tipo?

P.1 - Faço formações com a doutora Fernanda Caetano umas vezes em Beja outras vezes em Évora, na área da Educação Especial.

P.2 – Sim, procuro. Mesmo na área do domínio cognitivo como são o maior número que temos de casos no agrupamento.

P.3 – Normalmente procuro sempre formações ligadas à tecnologia.

P.4 – Tenho muita formação na área da deficiência, até porque quando entrei eu fiz dois anos com grupo e no terceiro ano de serviço na equipa de Educação Especial já logo a dar apoio em serviço de itinerância, ia a vários jardins de infância. E não tinha especialização, na altura não pediam e eu fui a primeira educadora a entrar na equipa na altura era equipa de Moura, a sede era em Moura. E não havia muita. Eu fui a primeira educadora a entrar para a equipa. Era mesmo a Direção Regional que programava formação nas várias áreas e nos dava e nos íamos. Formação logo quando entrávamos, cheguei a ter logo uma semana em regime de internato em Évora. E depois ia proporcionando, claro que não era obrigatório, e eu fui sempre fazendo em deficiência mental, motora, em todas as deficiências. E fui sempre fazendo. E fui sempre me interessando. E tenho muita formação na Educação Especial. Achei sempre que era muito importante até porque a maior parte das pessoas não era especializado na altura, não havia formação na área. Tanto que quando entrei para a coordenação da equipa também procurei sempre proporcionar formação aos docentes, tanto de apoio como aos docentes das escolas, dos quadros e todos os anos organizávamos também umas jornadas, três dias de jornadas.

P.5 – Sim faço. Ultimamente tem sido mais na área da Educação Especial. Tudo o que vai saindo da educação especial, eu inscrevo-me quer seja do nosso centro, quer seja de outro centro. Depois também tenho tido formações a nível de problemáticas também relacionadas com a Educação Especial, ou não. Leitura, escrita, dislexia, todas essas formações tenho feito. E agora também fiz uma para, de dança e música para o pré-escolar e 1º ciclo. E algumas relacionadas com as terapias.

6. Quais as suas principais áreas de interesse para a realização de formação?

P.1 - A minha área de interesse principal é a Educação Especial.

P.2 – Educação Especial, neste momento.

P.3 - Eu gosto muito de coisas associadas à Informática. Utilizo muito os computadores e a tecnologia com os meus alunos, especialmente os que tem um currículo diferente.

P.4 – Agora apesar de procurar estar sempre a par do que vai saindo e das novas legislações acerca da EE, pronto atualizando a nível de formações acabo por ter outras áreas até porque agora estou com grupo mas é uma área que me fascina muito, onde tenho dado muito de mim e dado a mim também.

P.5 – Principalmente na Educação especial, mas também noutras áreas.

7. Qual o seu tempo de serviço em Educação Geral?

P.1 - Trabalho há 18 anos.

P.2 – Tenho 22 anos.

P.3 – Devo ter cerca de 36 anos.

P.4 – Tenho 33 anos de serviço.

P.5 – Tenho 30 e poucos anos.

8. Qual o tempo de serviço em Educação Especial?

P.1 - Trabalho na educação especial à 5 anos e estou à 3 anos na unidade de multideficiência. Estive um ano em Camarate.

P.2 – Tenho 12 anos.

P.3 – Devo ter metade deste tempo, porque eu já estou à muito tempo na educação especial, portanto devo ter para aí 15/16 anos.

P.4 - Tenho 18 anos de serviço em Educação Especial, 6 em coordenação. Saí quando criaram os quadros. Saí quando me especializei. Depois de me especializar nunca mais trabalhei porque tinha que optar por quadros ou pelo da EE ou pelo meu. Porque em Educação Especial estive sempre em destacamento. Quando tive que optar por quadro, a EE não correspondia bem aquilo que eu perspetivava como educação especial. Muitos

meninos a serem avaliados só para ficarem avaliados, muitos apoios de um quarto de hora, 20 minutos, 30 minutos agora vai ao 1º ciclo, depois vai ao 2º ciclo. Não era bem aquilo que eu vinha habituada e idealizava. Porque acho muito difícil ver-se grandes resultados e haver grande ligação mesmo nossa com as crianças, porque eles precisam. Há muitos miúdos com deficiências graves que precisam de um acompanhamento sistemático. No meu tempo não havia acompanhamento de tantos técnicos. A educadora fazia de todos os técnicos e a criança evoluía com a pessoa. Muito técnico, muita avaliação e tudo somado, acho eu, isto é a minha opinião, cria-se pouca ligação, o menino anda saltando, agora sai da sala e no meu tempo eu nunca dei apoio fora da sala, não concordo, sempre dei o apoio dentro do grupo. Também não tinha formação e sempre trabalhei com meninos autistas, surdos, com todo o topo de deficiências e sempre trabalhei com os meninos dentro da sala. Mesmo com uma criança cega, não havia, ele não estava integrado, eu fui do tempo da inclusão, da escola inclusiva já começou comigo, a escola inclusiva. O apoio era para dar em casa e eu pedia que me deixassem dar o apoio no jardim de infância. E era assim que eu funcionava. Eu tive uma criança com deficiência mental e motora grave na A-do-Pinto seria para lhe dar apoio em casa. Não havia jardim de infância e eu ia para o 1º ciclo. Pedi autorização à colega e à família e era na escola que eu trabalhava com ela, não trabalhava com ela em casa, porque acho que o facto de estarem integrados para eles e para os outros é uma mais valia para ela e para os outros. Sempre trabalhei dentro das salas e sempre eles fizeram, claro que sempre ter os objetivos específicos e ter as coisas adaptadas à criança e sempre fizeram o que o grupo fazia e sempre participaram em todas as atividades em que o grupo participava. Ou eles se adaptavam ao grupo, ou o grupo, muitas vezes, se adaptava à criança. Na expressão motora há coisas que eles faziam e há coisas que o grupo fazia como eles faziam, né? Se é uma criança com cadeira de rodas, a cadeira de rodas esta na roda e a roda faz-se com ela. Ou o grupo se adapta à criança ou a criança se adapta ao grupo, mas sempre dentro da sala de aula, com as atividades da sala, adaptadas com coisas específicas para a criança mas sempre dentro da sala.

P.5 – Ao nível da Educação Especial tenho para ai 8/9 anos.

9. Qual o seu grupo de docência?

P.1 - Grupo 250.

P.2 – Grupo 110.

P.3 – Grupo 240.

P.4 – Grupo 100.

P.5 – Grupo 200.

Bloco III

10. Ao longo do seu percurso profissional, neste agrupamento, teve contacto com alunos com dificuldades severas de Comunicação Oral? Quantos casos?

P.1 - Sim, o caso do ##### e o ##### também tinha muito mais dificuldade em comunicar do que o que tem hoje. Nota-se já o esforço na constituição de frases.

P.2 – Neste agrupamento os casos mais complicados começamos a receber deste que abrimos a unidade e o meu contacto é indireto.

P.3 – Não tenho tido muitos casos desses, mas tive uma aluna pelo menos que me recorde.

P.4 – Sim, tive alguns casos de alunos autistas profundos. Tive um caso de um aluno e vi grandes progressos do aluno. Já íamos saindo. Eu ia ao encontro dele. Eu sentava-o no meu colo.

P.5 – Diretamente trabalhar com dificuldades severas não tive. Diretamente não tive. Tive conhecimento de algumas que houve. Não contactei diretamente com nenhum menino que não falasse, mas temos alguns meninos com dificuldades na linguagem. Mas diretamente com dificuldades de comunicação severa não contactei.

11. Quais as principais características?

P.1 - O ##### não falava praticamente nada quando veio para cá e já vai dizendo palavras “pão” “cocó”, mas é “xixi” e já diz o meu nome “Bel” não diz #####, mas quase nenhum diz acabam todos por me tratar por “Bel” de uma forma carinhosa.

P.2 - São casos que apresentam algumas dificuldades de comunicação, apesar de compreenderem o que lhes é dito. Neste momento conseguem expressar-se verbalmente, embora muito simples como palavras ou frases muito simples e onde usamos os SCAA para reforço da comunicação.

P.3 - Tinha graves problemas de articulação e conseguia falar muito pouco. Às vezes acontece também que miúdos com deficiência mental apresentam défices de comunicação e em certos casos esse tipo de comunicação pode auxiliar.

P.4 – Um dos casos era um autista severo, com dificuldades não só na comunicação como na própria interação.

Outro caso foi o #####, que pouca coisa dizia quando entrou para pré mas que se foi sempre trabalhando sempre dentro do grupo para ele falar. Porque quando chegou ele babava-se muito, não conseguia fechar a boca e pouco falava.

P.5 – A maior parte deles é problemas cognitivos, que conseguem falar um pouco. Portanto eles comunicam, têm défice cognitivo, défice de atenção. Outros têm algumas deficiências motoras também.

12. Quais as estratégias que utiliza para comunicar com estes alunos?

P.1 - Portanto nós utilizados os símbolos do Arasaac, temos também alguns do SPC. O Zé Maria tinha digitalizador de voz que veio do Centro de Paralisia Cerebral, imagens e acabamos por utilizar alguns gestos e falamos porque o ##### tinha alguma dificuldade em falar, mas percebia aquilo que se estava a dizer.

P.2 – Como eles comunicam, pronto eles dizem algumas palavras, normalmente começamos sempre pelas novidades têm e depois gradualmente ir introduzindo algumas palavras para aumentar a sua comunicação.

P.3 – No fundo é tentar construir em símbolos, não é, as frases ou os textos que vão ser trabalhados com eles. Pode ser muitas das vezes ao nível de pequenas tabelas ou pequenas folhas que vão estando associadas as palavras aos símbolos e também utilizo muito o computador. Eu tenho até um programa que foi elaborado por mim que serve para a iniciação à leitura e escrita e eu posso lhe introduzir, a combinar com determinadas palavras, o símbolo dessa mesma palavra, portanto, o aluno ao mesmo tempo que visualiza a palavra escrita, ele pode também visualizar o símbolo dessa palavra como por exemplo em SPC.

P.4 – Com esse aluno autista como era uma situação grave que estava em casa e a maior necessidade que ele tinha principalmente era tentar-se chegar-se a ele. Até mais do que a comunicação entre ele, era mais a integração, o aceitar o outro, o toque, o contacto. Sentava-me com ele no sofá, levava materiais, levava jogos de encaixe e procurava fazer

com ele, com a mão dele. Era um caso muito complexo, mas eu consegui ir lá a casa e conseguir alguma evolução.

P.5 – Aqueles que têm dificuldade de comunicação severa usam-se alguns métodos. Recorremos ao computador. Que é que eles têm ali mais? Métodos de Comunicação aumentativa e alternativa também temos alguns. Muitas vezes funcionam muito como o apoio à comunicação.

13. Os alunos com dificuldades severas de comunicação oral de que foi docente participavam nas atividades de sala, junto dos seus pares? E nas atividades da escola?

P.1 - Sim Participam em atividades com a turma e sempre que possível participam nas atividades da escola.

P.2 – Sim em algumas atividades, sempre que é possível, sim. Sempre com o professor da sala quando são alunos como estes com dificuldades na comunicação e com o professor de educação especial ou um professor de apoio. Ou quando não podem desenvolver a mesma atividade dadas as suas características, esta é adaptada para que participem minimamente nas atividades da sala.

Ao nível de escola também, sempre que é possível estes alunos são envolvidos nas atividades do agrupamento.

P.3 – Isso depende muito da estratégia utilizada pelo docente da sala. Se for uma metodologia de trabalho mais aberta normalmente é mais fácil. Quando utilizar um método mais diretivo torna-se mais complicado porque o aluno participar. Ao nível de escola, na maior parte dos casos existe alguma preocupação para realizar esta integração nas atividades.

P.4 – Sim sempre. Ou a criança se adaptava as atividades e adaptava com a minha participação se fosse preciso física ou até mesmo com a minha aproximação e se adaptava e faziam mesmo. Ainda agora quando o Nuno entrou ele pouca coisa dizia mas fazia como os outros todas as atividades. O Nuno fez uma tapeçaria aos 6 anos como os outros e com a minha ajuda ia fazendo, com as minhas mãos. Ele encaixava-se na mesa e eu encaixava atrás dele e com as minhas mãos dele e eles iam fazendo.

P.5 – A maior parte do tempo estão incluídos dentro da sala de aula. As actividades que podem fazer com os outros, que compreendem estão lá dentro. Se tivermos um professor

que os esteja a apoiar tudo bem, senão tivermos nenhum professor a tempo inteiro, que é difícil no 1º ciclo, os miúdos acabam por estar inseridos dentro da sala de aula e aquilo que podem ou é o professor regular que os orienta, o que é muito difícil com alguns casos, porque muitos deles têm problemas comportamentais, não conseguem estar ali sossegados, mas estão incluídos na sala de aula. As atividades da escola, todas as atividades que há na escola, todos os meninos de educação especial desta escola, se os pais autorizarem, participam em todas. Visitas de estudo fora se os pais autorizarem também vão. Às vezes não vão porque os pais não autorizam, mas se os pais autorizarem e houver uma auxiliar ou um docente que vá com eles, eles vão. Dentro da escola eles acompanham os meninos em todas as atividades.

14. Como desenvolve (eu) o seu trabalho com esses alunos na sala?

P.1 - Quando estes alunos vêm para a unidade procuro desenvolver atividades diversificadas com eles sempre com o objetivo de estimulá-los para a comunicação. A nossa sala está adaptada com imagens do Arasaac e tenho no dossier de cada um dos alunos as imagens relacionadas com os temas que quero trabalhar. Por exemplo, agora estamos a trabalhar a primavera então tenho sempre imagens associadas às palavras relacionadas com o tema, para explorar com eles. Também temos uma área de biblioteca onde os livros estão todos adaptados com comunicação aumentativa e todos os trabalhos que desenvolvemos aqui procuram ir ao encontro das necessidades de cada um deles.

P.2 - O trabalho sempre que é possível procura-se desenvolver na sala da turma, a par com os colegas, com o apoio do professor da turma e procuramos que as atividades vão ao encontro das necessidades do aluno em questão.

P.3 – Recorro muito ao uso das tecnologias, aos computadores para a minha intervenção.

P. 4 – Adapto muito os materiais e recorro muito ao grupo para apoiar esses alunos.

P.5 – Como disse eu procuro sempre que possível trabalhar dentro da sala com os alunos. Às vezes tenho algum acompanhamento individualizado fora da sala. As estratégias variam mediante as características dos alunos.

Bloco IV

15. Está a par dos Sistemas de Comunicação Aumentativa e alternativa?

P.1- Sim estou.

P.2 – Conheço alguns.

P.3 – Sim.

P. 4 – Sim

P.5 – Estou.

16. Quais os SCAA que conhece?

P.1 - Pronto eu conheço o widgit que é muito semelhante com o Arassac, utilizo o Arasaac porque é gratuito. Já trabalhei com o Board Maker. O SPC. O Pictor selector (PIC) mais à base da simbologia. Tive contacto com o Hot potatoes também para fazer a parte em vídeo. Estes, mas o que utilizo mais é o Arasaac.

P.2 – Já utilizei o Griid e o SPC também.

P.3 – O que conheço mais sobretudo o SPC.

P.4 – No meu tempo o Sistema que mais se utilizava era o SPC. Até tive uma menina que andava de cadeira de rodas que teve na minha sala e nos tínhamos imensos aparelhos dentro da sala tínhamos o stanting flex, a rampa, a cadeira adaptada com o tabuleiro e ela fazia tudo com o tabuleiro. Mas tinha vários aparelhos para fazer as atividades. E ela fazia tudo ali, fazia as massas, digitinta, pinturas. E nós utilizávamos com ela também, tínhamos tabelas, tínhamos tudo na sala marcado com os materiais onde eram colocados, porwue dentro da sala eu tento que eles sejam o mais autónomos possível e para isso tenho a sala todo etiquetado para depois eles saberem onde são as coisas e tinha tudo adaptado a ela, tudo o que estava etiquetado para eles, estava também tudo adaptado em símbolo. E eles conheciam muito bem. Ela tinha uma tabela onde fazia a planificação dele, onde escolhia o a que queria fazer, onde tínhamos as horas do dia e tínhamos como se organizava o dia onde ela pedia para ir a casa de banho, para beber água. E tínhamos toda a sala adaptada para ela também ao nível de SPC. Tínhamos as histórias. Porque tem muito símbolo e porque dá para trabalhar as histórias porque aquilo tem muito símbolo. Ela fazia texto. Tínhamos o texto da turma e depois tínhamos em SPC para ela. E eles também já sabiam muito bem os símbolos e sabiam trabalhar a tabela com ela e eles iam lá ver se queria alguma coisa e ela respondia-lhes a eles o que queriam. Sempre procurei que todos os grupos estivessem muito adaptados às crianças que tinham na sala. E que fosse o grupo a ir ao encontro, claro que estão lá os adultos, mas o grupo é o principal recurso que uso para chegar a eles. Não só por sensibilização à diferença, a que

mesmo sendo diferente pode-se fazer a mesma coisa. Porque sempre achei que era uma grande mais valia não só para a criança como para o grupo. Então sempre o grupo foi um recurso para chegar a eles e sempre o grupo é preparado e sabe se há coisas específicas que aquela criança precisa ou que faz porque não tem capacidade de fazer de outra forma, e por exemplo, o Nuno gritava muito. Havia ali alturas que ele entrava ali em grande coiso, e gritava alto que entrava ali em espasmos e gritava e claro que sabemos que não pode haver uma regra na sala que todos podem entrar por ali a gritar assim. Mas uma coisa que eu trabalho logo com eles é porque é que ele é assim e quais não vá as benesses vá entre aspas, o que é que lhe podemos permitir porque ele não tem, a nível cerebral, capacidade para fazer de outra forma. Se ele gritava, ou se ele fazia, se sujava a comer o iogurte, se espalhava é porque era a forma como ele conseguia trabalhar, mas tínhamos que respeitar isso e saber dizer que ele podia fazer mas é uma regra que esperar que ele cumpra como eles cumprem e eles respeitam isso. Tal como há formas que eles nos podem ajudar, por exemplo, o nuno babava-se muito e tinha dificuldade em sustentar a saliva e em sugar e eles sabiam como tinham que fazer com ele e o Nuno nesse ano deixou de se babar e de usar babete. Todos sabiam como faziam, diziam “Nuno engole a baba” e faziam o som e colocavam os dedinhos no queixo e diziam engole a baba. Eu procuro sempre que sejam eles, até porque se ele precisa se ajuda ou sujou a mesa, ou mesmo se uma criança não consegue fazer o nome. Nós temos grupos heterogéneos e isso nos grupos heterogéneos é uma mais valia, não sou eu que os vou ajudar, não quer dizer que eu não precise de chegar lá, mas se eu sei que há crianças que conseguem fazer bem. São sempre eles que são os primeiros recursos a nível de pares. Se há alguém que está a fazer um desenho pelo sempre aos mais velhos ou aos que fazem melhor, olha vai ajudar. Peço sempre aos mais velhos ou mesmo da idade mas que façam já melhor. Procuro sempre que sejam eles a fazer.

P.5 – Não utilizo muitos, sei que existem. O SPC. Os mimocas. Embora não utilize muito porque eu dou apoio mais a 2º e 3º ciclo e não estão tanto nesta fase. Mas sei que estes são recurso quer na unidade, quer muitas vezes dentro da sala de aula.

17. Na sua opinião qual o maior benefício no recurso aos SCAA?

P.1 - É, quer dizer, é apelativo para eles, a imagem e a palavra associada. Embora não saibam ainda ler, mas já reconhecem palavras como “pai” “mãe”. Nós utilizamos um sistema de letras moveis com imagens do Arasaac em que eles depois divide-se em letras e em que eles vão ter que ordenar as palavras. Eles já conhecem a palavra “pai”, “mãe”,

“tio”, “tia”, “avô”, “avó”. E isto ainda não faz dois anos. É um processo demorado, mas pronto e já se vai vendo a luz ao fundo do túnel.

P.2 – Acho que são muito importantes para estes alunos que não comunicam ou têm dificuldades em comunicar, porque nos ajudam a perceber o que eles precisam.

P.3 – É facilitar a comunicação, por exemplo, mesmo alunos que tem verbalização os símbolos podem facilitar a comunicar e a construir melhor o seu discurso.

P.4 – Sendo uma criança que tenha uma deficiência muito profunda e não tenha forma de comunicar claro que é uma mais valia. Se ele não consegue comunicar e por uma tabela conseguir comunicar é uma mais valia porque é uma forma. Eu já tive crianças que comunicavam comigo pelos olhos. Já tive o Xavier que era invisual e não comunicavam com ele com SPC mas tínhamos outras formas de comunicar adaptávamos o material. Tínhamos os jogos adaptados com guizos. Com sons. Para cada criança também víamos qual a melhor forma de chegar a eles. Mas claro que não sendo uma criança que consiga comunicar de outra forma, os SCAA são sempre uma mais valia. Eu desde consiga explorar tudo aquilo que ele tenha que seja dentro do que o grupo esteja a fazer e da forma como o grupo comunica exploro ao máximo. Claro que quando são casos mais graves adoto SCAA.

P.5 – Então se os miúdos tiverem dificuldades em comunicar, primeiro se forem crianças é uma mais valia porque a imagem atrai. Usar o símbolo com a palavra facilita a comunicação e além disso eles gostam. É importante.

Bloco V

18. Ao longo da sua prática já recorreu aos SCAA para comunicar com alunos com dificuldades severas de comunicação oral? Pode enumerar alguns exemplos?

P.1 - Sim recorro sempre, como disse, a SCAA na prática diária da unidade para que eles aprendam práticas do dia a dia, conhecimentos práticos. Pedir para comer, beber, ir ao wc. Identificar os membros da família.

P.2 – Sim já utilizei com um aluno autista o Griid. Porque ele comunicava com palavras e Griid foi um suporte padra ele começar a construir frases e como era com imagens tornou-se mais apelativo e fácil para perceber.

P.3 – Eu utilizei um sistema de comunicação que era mais relacionado com a deficiência visual, que era aquele sistema de ecrã com processador de voz., utilizei com alunos de deficiência visual.

P.4 – Sim, um dos casos foi a Ana Maria. Com ela usava o SPC e tínhamos uma tabela que ela utilizava para comunicar connosco fosse adulto ou o resto do grupo. Também fazia a planificação dela do dia, das rotinas e atividades que queria fazer. Tínhamos também a sala toda adaptada a ela, com SPC para ela identificar os espaços e materiais. Até o grupo já conhecia os símbolos e sabia identificar o significado.

P.5 – Nunca utilizei, porque nunca trabalhei diretamente com uma criança que tivesse a necessidade desse recurso.

19. Para si, qual o objetivo na aplicação dos SCAA nessas intervenções?

P.1 - Eu interesse-me que aprendam determinadas palavras que lhe permitam desenrascar mais tarde no dia a dia. Agora estou a começar com a família, depois haverá o grupo dos transportes, depois das profissões, que aprendam a ir ao supermercado. Interessa-me que eles **aprendam de uma forma mais funcional**. É um longo caminho, mas vamos vendo alguns avanços.

P.2 – Para estes alunos terem a oportunidade de comunicarem.

P.3 – Sobretudo o saber de **um apoio visual**. Como há alunos que também se estimulam de diferentes maneiras, muitas das vezes a simbologia se for um aluno que **funciona muito à base da memória visual** pode surgir como um melhor recurso à estratégia existente.

P.4 – Acima de tudo **proporcionar a comunicação**.

P.5 – Pronto, acima de tudo quando existe a necessidade de usarmos os sistemas de comunicação **conseguimos estabelecer uma ligação**. E para eles torna-se um facilitador da comunicação. Mesmo com crianças que até falam um pouco mas que apresentam dificuldades na comunicação e compreensão da palavra em si, os SCAA **permitem que a criança se expresse**.

20. Considera que os SCAA são um instrumento facilitador para as práticas educativas com crianças com dificuldades severas de comunicação oral? Porquê?

P.1 - Sim sim são. Então a prova é que se não tivessem imagem associada à palavra, as letras para eles não eram nada.

P.2 – Sim ajuda-nos a conseguir compreender melhor estes miúdos e a estabelecer comunicação com eles.

P.3 – Sim, penso que sim.

P.4 – Sim, obviamente.

P.5 – Sim, claro. Porque quando temos uma criança que não consegue falar ou compreender o que lhe dizemos ou que não consegue dizer o que quer, com o SCAA ela pode “falar” com os outros. Pronto, e para nós ajuda-nos a conseguir apoiar esta criança.

21. Considera que o recurso aos SCAA facilita a comunicação de alunos com dificuldades severas de comunicação oral?

P.1 - Sim, porque ajuda a estabelecer ligação com eles e a que eles percebam e possam responder. Apoia na interiorização de conceitos.

P.2 - Sim, muito facilitador sim. Principalmente com miúdos com estas dificuldades de comunicação.

P.3 - Sim penso que facilita porque permite com alguma facilidade que o aluno participe mais ativamente nas aulas normais, nas aulas em que está incluído.

P.4 – Sim, se há uma forma de conseguirmos de chegar a eles, nem que seja através de sistema aumentativo claro que é sempre de nos chegarmos o máximo e de tentar criar uma forma de conseguir expressar, lá por não conseguir falar, há miúdos que cognitivamente revelam capacidades mas não se conseguem expressar, se se criar uma forma de comunicar claro que é sempre uma oportunidade para eles.

P.5 – Sim, são facilitadores da comunicação porque ajuda e estimula a criança. Até porque a própria criança a ler e a escrever aquilo que estivermos a dizer e se o miúdo tiver dificuldades em compreender aquilo que lhe estamos a dizer, se conseguir ler pode sempre associar o símbolo. Se for uma criança que não fale, tem que ir lá tocar nos botões e não sei quê e identificar aquilo que quer. Se tem fome, se tem sede, se quer ir à casa de banho.

Bloco VI

22. Considera a escola atual um bom motor de inclusão social?

P.1 - Bom, o modelo de escola. É assim o que nós sentimos é que existe falta de recursos humanos. Para que as coisas funcionassem melhor, estes alunos necessitam de um apoio mais individualizado. No nosso caso aqui, nós tínhamos aqui uma auxiliar que ficou doente, e agora são dois professores, não temos auxiliar. São cinco crianças. Cada um com a sua especificidade. Cada um precisa de um apoio mais individual. O que temos que fazer? Quando são cinco, fazemos uma atividade mais abrangente, mas reparamos que precisavam de estar ali mais concentrados. Porque o que reparamos é que quando tenho, por exemplo, um de cada lado se estou virada para aqui, este já está a fazer asneira.

P.2 - Ahhh, mais ou menos. Poderia ser bastante melhor porque há bastante falta de recursos quer materiais quer humanos, pronto.

P.3 – Eu penso que a escola, acho que a escola já tem uma grande preocupação nesse sentido e preocupa-se muito em dar oportunidades a alunos que têm determinadas desvantagens. No entanto, isso depois na prática existe alguma dificuldade porque as práticas letivas estão ainda muito condicionadas a determinadas metodologias. Não há ainda metodologias muito abertas que permitam uma flexibilização maior de um atendimento mais personalizado ou mais diversificado, mas, no entanto, eu penso que há muito essa preocupação e muitos docentes já utilizam diferentes estratégias para determinado grupo e diferenciam materiais, portanto já há uma grande preocupação nesse sentido mas ainda esta longe de ser o ideal.

P.4 – Eu penso que claro que cada vez mais se pretende que a escola seja uma escola inclusiva e seja uma escola para todos. Eu não minha prática diária e daquilo que tem sido aqui, e a nível de jardim de infância, eu acho que a escola consegue ser uma escola inclusiva. Eu acho que as práticas de pré-escolar se adaptam com facilidade a que a criança, não julgo o trabalho de ninguém, só não integram ou adaptam atividades, porque temos muita expressão plástica, temos muita forma de expressão motora, temos muita forma agora de histórias adaptadas, de todos os meios de comunicação para as várias áreas, temos espaços exteriores, temos a música, temos o movimento que nós consigamos. Eu penso que o problema põe-se sobretudo quando eles ingressam numa escolaridade básica em que os professores estão focalizados que tem um currículo para dar e que o grupo tem 20 crianças e depois tem esta criança que destabiliza e 19 para aprender. O

professor tem 20 meninos, porque tem esta criança dá redução de turma. Eu não digo que seja fácil, que não digo que os currículos sejam complexos e que chegam ao final do ano e não digo que o professor chega ao final do ano tem que ter atingido metas porque estas crianças têm que aprender a ler, escrever, contar depende do ano em que estão integrados e depois há esta criança que tem deficiência., não há muitos recursos, não há muitos recursos e não digo que uma deficiência grave dentro da sala, que também precisa de ser acompanhada, seja fácil para o professor. Eu não fico alheia e não fico desfocada daquilo que é a realidade depois do ensino básico ou do ensino de outros anos de escolaridade, que não seja difícil. Acho é que quando há esta transição que vão ficando desintegrados, porque destabilizam, porque não conseguem estar um dia inteiro calados, não conseguem estar um dia inteiro sentados e o que acontece depois é que há muitos apoios fora de sala, tenta-se ao máximo que eles vão perturbando o mínimo possível, para não destabilizar o grupo. Quando justo não devia de ser. Nem todos os professores depois tem capacitação para trabalhar com estas crianças. Não digo que o professor tendo os 20 e não tendo mais ninguém na sala não consegue estar ensinando a 19 e estar a acompanhar esta criança de uma forma mais constante. As unidades são boas neste sentido mas as crianças também não podem estar só nas unidades senão onde esta a inclusão. Onde é que está a inclusão. Vai à unidade algum tempo e o resto do tempo está aonde? Tenho casos de crianças que estavam completamente integrados na sala e faziam como os outros e agora passam algum tempo na unidade e pouco tempo na sala. Agora não quer dizer que não haja professores que estão despertos e que não haja casos de sucesso e que trabalhem, agora a gente sabe que os professores nem podem vir às nossas salas para fazer uma atividade de expressão por causa do currículo e tem que se dar a matéria, tem que se dar a matéria. O Nuno vem à minha sala e faz uma experiência connosco e esta sentado na mesma com o grupo. A gente à sexta-feira ele está sozinho com a Isabel e eu digo-lhe para ela o trazer e ele vem, faz pintura e está à mesa com eles e faz o que o grupo está a fazer. Da última vez, veio fez a experiência também e participou a atividade. É a forma como se gere as coisas também. Não estou contra como as pessoas trabalham, mas dizer-se assim “acham que os miúdos chegam à escolaridade e estão integrados?”. Eu faço uma experiência e depois faço sempre uma fichinha para depois formalizar o que foi feito para eles se irem habituando, claro que para ele fazia adaptado. Uma fichinha com uma imagem do que foi feito e a palavra já escrita e depois corta em letras e ele punha as letras que correspondem. Por exemplo, pinha e fazíamos a experiência da pinha e nós púnhamos a imagem da pinha e ele pintava e depois ia procurar as letras e ele conseguia. Ele fazia divisão silábica muito

bem. Claro que não fazia como os outros, com o processo, mas adaptava. E na divisão silábica e ele fazia todas as palavras. Nós trabalhamos no texto a divisão silábica e ele fazia os nossos nomes, fazia lindamente. Nós até nos ríamos e brincávamos com ele e ele fazia.

P.5 – é assim, nós tentamos incluí-los, mas o recurso nem sempre é possível. Eles estão cá incluídos, agora muitas das vezes as atividades que temos não é possível. Porque a inclusão não pode ser só física, eles têm que estar incluídos na totalidade, mas por exemplo, uma turma de 1º ciclo, de 1º ano com 20 e tal crianças em que a pedagogia já tem que ser diferenciada para cada um e onde há um menino com problemas graves ou de comportamento ou de compreensão, a criança depois se não tiver alguém que vá apoiá-la acaba por ficar mais perdida. Até certas atividades nós tentamos que eles vão, mas depois sem pessoas a acompanhar é difícil. A nossa dificuldade é sempre essa, ao nível de recursos humanos.

23. Considera importante promover a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação oral no contexto escolar?

P.1 - Claro que sim.

P.2 – Sim, é muito importante para a promoção da inclusão.

P.3 – Sim sim, eu penso que para determinados alunos e especialmente para aqueles que menos vão conseguir em termos de escolaridade, em termos académicos a questão principal é a questão social e a questão da educação para a sociedade e integração na sociedade.

P.4 – Eu penso que sim, é importante promover a inclusão de todos os alunos.

P.5 – Sim, por exemplo, relativamente mais à minha experiência em termos de miúdos com problemas cognitivas, por exemplo miúdos CEI's, claro que vão acompanhando os seus pares, encontram-se incluídos na turma. Encontram-se lá, vão acompanhando o seu grupo, agora algumas atividades dificilmente as conseguem fazer. Mas também há outras que eles fazem e aí o professor titular da turma ou os professores das diferentes disciplinas se saltarmos do 1º ciclo para o 2º ciclo têm sempre que pensar que têm dentro da sala naquele dia, àquela hora aquela criança. Portanto que eu antes de ser docente de educação especial, fui docente de Português-Francês e eu já sabia que àquele dia e àquela hora tinha aquelas crianças dentro da sala de aula, por exemplo, em português-francês se eu ia dar

os verbos ou os pronomes aos miúdos com o percurso digamos normal, portanto que todos eles são diferentes é um facto, mas já sabia que tinha aquela criança que se eu tava a dar o futuro, mas se ele não sabia ainda o presente não lhe podia dar atividades para o futuro. Eu tinha que adaptar as atividades dentro do mesmo conteúdo que estava a dar, mas mais acessíveis para ele, fazer-lhe condições especiais de avaliação, sei lá pronto. Tinha que ter essa atenção e estar mais tempo perto daquela criança, porque ela tinha mais necessidade disso. Agora o facto de estar incluídos é importante, porque eles gostam de estar dentro da turma. Por exemplo, eu trabalho mais com os CEI's de 3º ciclo mas por exemplo os meninos que têm X's horas comigo, é um português mais funcional e uma matemática mais funcional portanto têm essas atividades comigo ou saem comigo, ou vão ao correio comigo ou vão ao supermercado comigo portanto têm essas atividades vamos aqui vamos ali, fazemos isso. Agora eles têm essas X's horas comigo que estão aqui a trabalhar comigo dentro da sala, mas por exemplo, um CEI 5 horas, pode ter aqui comigo 3 horas, mas há um bloco que ele está dentro da sala de aula com a turma. Nesse dia, repara, eu tenho que levar coisas dele mas ele está lá dentro e o professor titular de turma tem que ter essa preocupação que nesse dia está lá esse menino e por exemplo se for fazer uma exposição oralmente enquanto que os outros meninos da turma expõe um tema qualquer relacionado com o que estão a dar, ele também vai expor um tema mais pequenino, vai falar menos mas tem que se sentir incluído. Assim faz sentido estarem lá dentro né? Senão não faz sentido.

24. Considera que ao nível escolar existe o recurso aos SCAA para proporcionar uma melhor inclusão dos alunos com dificuldades severas de comunicação oral?

P.1 - Sim, é assim o professor nem sempre tem o programa, mas eu faço o material, temos a planificação e envio sempre ao professor para trabalharmos todos na mesma direção. Eu cá e eles lá na sala.

P.2 – Sim sim, porque para além de terem o professor de educação especial têm os apoios específicos de outros técnicos de cada aluno, as necessidades e o que é necessário. Muitas vezes a escola até compra o programa específico para esse aluno. Existe sempre o objetivo de procurar a inclusão desses alunos.

P.3 – Pois essas questões mais específicas digamos que os docentes podem estar mais sensibilizados para isso, no entanto se não tiverem alguém especializado a apoiar não é fácil que eles iniciem esse tipo de trabalho.

P.4 – A nível de comunicação, eu penso que os professores, o professor de sala não tem conhecimento, nem sequer tem conhecimento que isso exista, ou da forma como, mesmo um professor de apoio senão tiver formação não chega a estas crianças. Mesmo um professor de apoio no básico e que se calhar agora as formações já mais recentes já saem com alguma formação destas áreas, professores que já são de quadros como nos já temos quadros de professores envelhecidos, nunca, tal como eu não tive na minha formação inicial, eu não fui muito desperta nem tive grande formação ao nível de inclusão ou de deficiências, tive já na minha formação que procurei ao nível do caminho que segui, mas acho que as pessoas não estão muito despertas.

P.5 – Eu penso que os professores muitas vezes não estão preparados ou têm conhecimento destes sistemas. Mas já vai havendo uma maior articulação.

25. Existe (existiu) na escola a preparação e/ou adaptação do meio escolar para a inclusão destes alunos? Enumere alguns exemplos.

P.1 - Nós temos sempre os orientadores. Sim, porque por vezes ficam meio perdidos. Ou é na elaboração da documentação ou é agora o que é que faço. Então agora vamos sempre auxiliando e dando dicas aos colegas e realizamos reuniões, muitas vezes informais. E eles aceitam e ficam contentes. No resto fazemos sempre um trabalho mais informal, através de conversas com funcionários.

P.2 – Existe de uma forma informal, mas deveria ser de uma forma mais formal. Acho que deveria haver uma reunião com todos os professores, funcionários e alunos. Mas para já se faz muito informal. Agora vai-se ali aos auxiliares e explica-se que vai vir um menino com estas características. Vai-se fazendo, mas ainda não está ao nível que deveria.

P.3 - Eu penso que especificamente para esses alunos eu penso não há assim ainda nada elaborado que tenha em vista essas problemáticas. Acontece de forma informal.

P.4 – Não, nós quando o #####, por exemplo, chegou já vinha acompanhado pela equipa da Intervenção precoce e ele quando chegou, ou quando pegamos em qualquer criança, se já vinha acompanhado, que não é de entrada reunimos sempre. E ele tinha um programa e vamos sempre reunindo. Ele fez avaliação diagnostica como os outros fizeram, nós reunimos depois, reunimos no primeiro período, no segundo período e no final do ano, toda a equipa. Com os pais e com os técnicos todos. Quando o Nuno transitou de ciclo ou outra criança transita de ciclo, nós reunimos e passamos toda a informação. Com o #####

nós fizemos até mais, na altura ainda não estavam definidos apoios, passamos toda a informação ao professor, como nós trabalhávamos com ele, levou a documentação toda, levou tudo. Quando foram distribuídos os apoios nós voltamos a reunir com os professores que iam trabalhar com ele, passando a forma como nós trabalhávamos com ele, o que ele sabia, o que ele já fazia para tentar um bocado dar continuidade. Cada educador reúne com o professor e passa a informação, passa o processo de todos. Eu aquilo que faço em casos, por exemplo, tenho casos de meninos, no ano passado por exemplo recebi um caso de um menino com intolerâncias alimentares, que são casos que há que ter muita atenção, eu chamei e marquei com todo o pessoal do jardim de infância e cozinha, todas as educadoras, todas as auxiliares, toda a equipa da componente e com a cozinheira. Toda a gente com os medicamentos que ele tem, que toda a gente sabe, o que é que ele tinha, quais as intolerâncias alimentares que ele tinha, os medicamentos que ele tinha, como é que tinham que ser administrados, concretamente uma injeção que ele tem em caso de começar a asfixiar, aonde é que estão os medicamentos, pronto. Na nossa dispensa está tudo a que é alérgico afixado, no refeitório tem na parede da cozinha esta a listagem. Tudo identificado a que ele é alérgico e quais os medicamentos que são para administrar porque eu posso não estar e toda a gente que está dentro do estabelecimento que possa ser um recurso no caso de ele apresentar qualquer coisa está a par da situação e sabe como tem que atuar.

P.5 – Todos os meninos deste agrupamento, e temos cerca de 63 meninos, que engloba escola sede #####, #####, #####, ##### e #####. Todos estes meninos de Educação Especial, mesmo não tendo apoio direto porque nem todos os meninos têm apoio direto como é óbvio porque não conseguimos dar apoio direto a todos, todos têm um professor responsável da Educação Especial. Portanto esse professor de Educação especial terá que articular juntamente com o professor titular, os diretores de turma ou os professores das disciplinas a situação desse menino. Portanto tem que ser avaliado o PEI todos os períodos, no final do ano tem que ser feito o relatório circunstanciado, têm que se dar as indicações e os meninos que têm terapias, portanto uns têm terapias, outros não conseguem porque as terapias não dá para todas as crianças. Portanto tem que haver essa articulação e preparação de todos. Nós aqui não temos mesmo Psicóloga, nem nada disso. Temos o departamento de Educação Especial e só temos Psicóloga porque somos TEIP. Está cá porque somos TEIP, não está cá para os meninos da Educação Especial. Podia ser

uma Assistente Social, ou outra técnica qualquer. Portanto temos muita dificuldade em avaliar os meninos por causa disso. Falta de recursos no fundo.

Bloco VII

26. Considera que as estratégias em prática (ao nível de escola) são suficientes para que os/os alunos/s com dificuldades severas de comunicação oral sejam incluídos socialmente?

P.1 - Poderá haver estratégias adequadas, mas é como lhe digo sem os recursos humanos há muita coisa que nós não conseguimos alcançar.

P.2 – Eu acho que a escola continua a tentar. Existe um elo de ligação com a comunidade, mas como há falta de recursos humanos para poder realizar atividades fora do contexto escolar, num âmbito mais funcional e dentro das necessidades de cada aluno. O professor de Educação Especial tem poucas horas com cada aluno e muito as vezes os alunos ficam dentro da sala de aula com um professor de apoio que não tem formação especializada na área.

P.3 – Penso que a escola ainda tem um caminho a percorrer nesse sentido. A nossa escola apesar de tudo embora esteja alerta e atenta a esses problemas e até sensibilizada para todos os problemas da inclusão, mas na prática ainda há muitos obstáculos e a prática letiva precisava de evoluir muito para melhorar esse aspeto.

P.4 – A escola tem sido sempre uma escola recetiva e preocupada na integração deles na escola, claro que ainda existe muito por fazer e existem situações que precisam ainda de conseguir melhor.

P.5 – Sim dentro dos CEI's que temos, portanto que serão aqueles meninos que têm maior dificuldades e precisam de um apoio mais direto, eu acho que sim. Estamos tentando dar-lhe ferramentas para. Agora também temos que ver aqui muitas vezes que a escola faz o papel dela, mas depois à uma parte que é da família e muitas vezes é um bocado difícil a articulação entre a escola e a família, com certas e determinadas famílias. Com certas é fácil mas com outras é mais difícil. Muitas vezes o trabalho que fazemos aqui é mesmo a nível de higiene, tínhamos meninos a quem dávamos banho, meninos que estão na unidade que vêm com fralda. Meninos que vão de cá limpos e no dia seguinte vêm com a fralda suja. Portanto, aí a esse nível a roupa, a alimentação, há alguns casos que nós temos que jogar aqui a mão, mas muitas vezes depois quando vêm não vêm como nós os

mandamos. Muitas vezes a família aqui também espera aí. Mas tentamos dar-lhes essas ferramentas e agora com a escolaridade, portanto, os CEI que fazem uma escolaridade normal quando chegam aqui ao 9º vão para a secundária e na secundária ainda continuam até aos 18 anos com um CEI. Mas nós aqui preparávamos logo o PIT a partir do 7º ano para quando tivessem os 15 anos poderem sair, temos feito aqui alguns PIT. Agora passam mais ainda para a secundária. De qualquer das maneiras como tínhamos aí meninos que já fazem parte da Educação Especial à muitos anos e que às vezes ainda ficavam retidos por pronto, alguns dos PIT que fizemos foi para os preparar para a vida ativa e temos tido casos de sucesso, por exemplo, na cabeleireira, em ##### na Cooperativa. Tive aqui outro numa oficina. Portanto nós tentamos prepará-los para isso.

27. Caso considere que as estratégias são insuficientes, na sua opinião, quais as estratégias que poderiam ser adotadas com vista à promoção da inclusão social?

P.1 - Primeiro precisávamos de resolver a questão dos recursos humanos. Acho que é o ponto mais base e essencial para conseguir desenvolver um trabalho mais direcionado e adequado para cada criança.

P.2 – Acabam por ser um pouco.

P.3 – Há a questão da falta de recursos e algum desconhecimento dos docentes e profissionais. Penso que seria importante uma maior preparação da escola, de todos, docentes e funcionários para o trabalho com estes alunos.

P.4 - Na passagem para o mercado de trabalho ou para outros estabelecimentos tem sido uma escola que sempre olhou muito para crianças com problemas com dificuldades não só a nível de necessidades educativas especiais mais também a nível de dificuldades sociais. Sempre houve um aconchego alimentar que levam do refeitório, sempre houve até o jantar para a família toda que as crianças levam daqui. Sempre houve os lanches, sempre houve crianças que vêm de famílias muito desfavorecidas que entram até para a copa e acabam por ser ali aconchegados miúdos que vem de montes e vêm maldispuestos, sempre houve ali um chazinho, sempre houve, sempre se tentou a passagem, houve sempre muita reunião de parcerias com Cerci's, com escolas profissionais, e depois com estágios profissionais, sempre foi uma escola que esteve muito atenta e nunca deixou casos, assim, abandonados. Sempre procurou acompanhar muito.

P.5 – Claro que podemos sempre melhorar e aqui na escola, apesar de tentarmos sempre dar respostas, muitas vezes a falta de recursos humanos não nos permite fazer mais.

28. Considera que existe articulação entre diversas entidades tendo em vista a inclusão social destes alunos (escola – outros parceiros sociais)? Quais as parcerias que pode enumerar?

P.1 - Já já, já fizemos com o centro de saúde no ano passado. Tivemos aqui uma ação de sensibilização sobre a higiene dentária, ofereceram escovas de dente. Este ano idealizamos um projeto com o Lar de 3ª idade, ainda não foi possível começar, estava previsto iniciar no segundo período, mas devido às condições climáticas não foi possível. Para perceberem que o conhecimento não está só dentro da sala, também nos espaços.

P.2 - Existe alguma articulação, mas poderia ser melhor. Precisa de ser mais trabalhada. Principalmente ao nível da autarquia, da câmara e juntas poderia ajudar mais estas crianças.

Nós temos parcerias com a CRI, com Vomap instituição particular de Psicologia que tem várias terapias e que depois as terapias são pagas pela Segurança Social, a maior parte dos alunos não pagam e deslocam-se á escola, CPCJ, Câmara, com a Junta e Centro de Saúde. Mas nem sempre se consegue esta articulação porque nem sempre os técnicos estão disponíveis com os horários dos professores.

P.3 – Penso que era necessárias mais parcerias da escola com outros organismos da sociedade, embora pontualmente possam ocorrer alguns. Há determinados alunos que devido à sua problemáticas conseguem ser inseridos, até em termos de algum ensino mais prático em entidades fora da escola isso já tem sido feito, ainda assim não é uma coisa que tem sido feita com frequência. São situações pontuais.

P.4 – Nós, eu penso que dentro dos casos que têm havido, não só de casos grandes, de deficiências graves tem havido acompanhamento, tem havido encaminhamento. Eu conheço miúdos que passaram por aqui que estão no mercado de trabalho, por exemplo, a Ana que está na cabeleireira, começou comigo no jardim de infância e sempre foi seguida e foi depois para a profissional. Hum. Foi para Beja para a escola de surdos e voltou, não se adaptou lá. Voltou. Foi acompanhada aqui, fez formação e da formação fez estágio no local de trabalho e está ainda lá e é para ficar. A gente tenta muito fazer escola-

comunidade. Não posso dizer que haja uma taxa de sucesso, penso eu, também não posso agora estar falando porque não conheço concretamente depois já a nível de outros níveis de escolaridade, não estou muito a par da percentagem de sucesso ao nível depois de encaminhamento para o mercado de trabalho ou que saem para instituições mais sei que é uma escola que tem estado sempre muito receptiva e muito preocupada com esta questão.

P.5 – Nós tentamos, mas não é muito fácil. Nós tentamos mas não é muito fácil. Já há aqui alguns meninos que fizemos PIT na escola. Se os quisermos por fora da escola, tivemos já alguns casos de sucesso. Temos o caso daquela menina que está na cabeleireira, uma miúda que era surda-muda. Foi para a cabeleireira, essa fez lá o PIT e ficou. Já tentei colocar dois meninos na camara que os próprios pais e os próprios meninos aquilo não funcionou muito bem. Portanto eles estiveram lá a fazer o PIT, mas depois saíram. O ano passado também tive um menino numa oficina que por gentileza aceitaram o menino um ano, mas não foi muito fácil e, portanto, este ano já lá não está. Ahhh e tivemos outra menina na cabeleireira, que agora estamos a ver se conseguimos que a cabeleireira fique com ela mas não sei se será muito fácil porque não aqui não temos empresas que nos cedam assim muito. Em ##### há um menino que ficou e uma menina que ficou no Lar também. Uma menina de ##### que também ficou lá no lar. Temos tido alguns casos, mas não é tantos como nós desejávamos.

Bloco VIII

29. Na sua prática quais as estratégias a que recorre para interação com as famílias dos alunos com dificuldades severas de comunicação oral?

P.1 - Sim sim, com os pais do Nuno e a mãe de outro menino de Vale Vargo. Pois os outros são de etnia e não é possível porque eles não percebem e não lidam.

P.2 – Normalmente quando o aluno chega ao agrupamento tentamos fazer uma reunião com a família, com todos os técnicos, todas as terapias: a psicóloga da escola, a professor da EE, o professor titular da turma e com os pais ou encarregados de educação. Primeiro se já vem do pré-escolar com programa dar continuidade ao programa e explicar no que vai ser feito. Caso seja um menino novo na EE explicar o que vai acontecer, os benefícios para o aluno, como se vai desenvolver.

P.3 – Penso que isso é um aspeto que poderia ser melhorado e enriquecido porque o contacto com as famílias é feito sobretudo pelo DT. E muitas das vezes as estratégias que

utilizamos é fazer reuniões conjuntas. No entanto sabemos que as famílias ou os pais não estão com muita disponibilidade para comparecer na escola ou para colaborar, mas de qualquer maneira é sobretudo através das reuniões conjuntas

P.4 – Como a gente tenta a escola-comunidade, também tentamos a escola-família. Mas ao nível de famílias, há casos que a nível familiar são mais complicados. Às vezes casos que parecem mais simples, são mais complicados porque depois também há muitos casos que a nível social não há muito investimento, não há muito acompanhamento familiar. Nem sempre a família está muito recetiva. Aqui ao nível de jardim de infância nem tanto porque existe sempre uma interação mais próxima, mas à medida que vão crescendo mesmo não sendo casos de deficiências profundas, mas sendo casos problemáticos com deficiências mentais, nem sempre é muito fácil que as famílias participem no processo, porque muitas vezes são famílias que já são um bocado disfuncionais. Quando são famílias, quando são crianças de famílias estruturadas e preocupadas com o sucesso deles e com a integração são famílias que não dão problemas e que vão acompanhando o processo do aluno desde que ele entra. Quando são casos mais complicados a nível social, nem sempre se consegue.

P.5 – Muitas vezes é difícil porque existem barreiras, por exemplo, em trazer os pais para a escola. A maior parte dos pais destas crianças para a escola. Ou nós chegarmos até eles., porque por exemplo, temos casos de meninos que com facilidade os pais vêm, como é o caso do Nuno da Guida mas temos outros casos de meninos problemáticos, com problemas em que nós queremos ter uma interação mais direta com a família e não se consegue porque muitas vezes a família fecha-nos a porta e não vêm cá. Temos muitos casos de meninos que levam o ano inteiro na escola e que quase nem conhecemos os encarregados de educação. Vêm assinar alguns papéis e vêm o que têm que fazer mas depois não vêm mais nem quando são solicitados. E há meninos que às vezes vão a visitas de estudo e os pais dizem que sim senhora podemos levar mas temos que ir lá a casa com o papélinho para o pai assinar e autorizar. Nós é que temos que ir lá com esse objetivo porque vai passando, o meu pai não teve vagar, o meu pai esqueceu-se. Não é muito fácil, não é muito fácil.

30. Quantas vezes se reúnem?

P.1 - Normalmente reunimos nos finais dos períodos, porque é assim eu telefono muito. Ao final do dia normalmente telefono e sempre que preciso vou falando, vou sempre falando.

P.2 – Procuramos reunir mensalmente para os pais perceberem o que se vai fazendo com os alunos e também dar uma ajuda aos pais daquilo que podem fazer em casa, tentar que os pais trabalhem com eles em casa aquilo que é feito aqui. Tentamos fazer essa ligação com o encarregado de educação.

P.3 – No mínimo podemos reunir nos finais dos períodos, quando aparecem os pais quando precisamos de fazer uma reavaliação. Quando precisamos de realizar uma estratégia diferente ou quando precisamos da ajuda familiar para pôr em prática determinadas estratégias, pronto normalmente.

P.4 - Reunimos com eles sempre que possível. No jardim de infância temos uma relação mais estreita porque estamos todos os dias com pais, ou familiares e acabamos porque partilhar informações mais informal. finais dos períodos reunimos para ver o ponto da evolução da criança e para criarmos outras medidas.

P.5 – Com família, com frequência, sempre que é obrigados a virem cá, porque são momentos importantes e eles são convocados e contactados. Nem sempre vêm. Não é muito fácil trazer estes pais à escola. Mas tentamos sempre, porque há coisas que têm que ser mesmo feitas e ser mesmo assinadas. Mas não é muito fácil.

31. Quais as estratégias utilizadas para em comum (escola/família) potenciarem a comunicação do aluno?

P.1 - É assim, com a mãe do Pedro por exemplo, com a Mãe do Nuno isso é feito. Vou sempre dizendo como tem sido feito o trabalho aqui. Com os outros de etnia é mais dito como quero que venham, limpinhos, etc. e envio recados. Mas alguns deles não sabem ler por isso também não ligam.

P.2 – Procuramos sempre que podemos informar os pais do que vai sendo feito, damos apoio para continuarem este trabalho em casa para melhor estimular os filhos.

P.3 – Sim, quando é o início, quando são alunos que estão no início da aprendizagem e quando são famílias são famílias que nós verificamos que têm a possibilidade de colaborar são também chamadas e são incentivadas a utilizar determinados materiais e determinadas coisas para elas façam parte do hábito de comunicação do aluno.

P.4 – Normalmente quando tenho casos destes, procuro sempre manter as mães a par do que vai sendo feito. E muitas vezes é com elas que crio formas de agir e interagir com as crianças. Por exemplo, quando uso na sala algum sistema de comunicação, tento sempre que os pais saibam qual o sistema e como é usado. Procuro que eles também usem a mesma forma de comunicação para haver continuidade em casa do que é feito no jardim.

P.5 – Reunimos com os encarregados de educação e damos indicações e informações acerca do trabalho que estamos a desenvolver.

32. Considera que a ligação realizada com as famílias destes alunos é suficiente para uma boa inclusão destes alunos?

P.1 - Com os pais de alunos sem etnia é boa. Com os de etnia é mais complicado. Até porque os de etnia eles próprios se excluem. Em relação aos outros pais é normal.

P.2 – Eu acho que é suficiente aquilo que nós propomos. Há é alguns encarregados de educação que não se interessam. Temos alguns que realmente se interessam e participam, mas há outros que não e nós temos no agrupamento alguns meninos de etnia em que os pais não se interessam.

P.3 – eu penso que precisa de evoluir ainda. Portanto nos muitas das vezes sentimos que existe ainda essa falta de interligação.

P.4 – Nós procuramos sempre que a ligação exista. Mas como já disse nem sempre as famílias estão disponíveis. E realmente existem casos de pouca participação na vida escolar das crianças. Há casos em que as mães estão sempre disponíveis e, ou os encarregados de educação, e procuram-nos e gostam de saber de perguntam como podem fazer para melhorar. Mas também tenho tido casos de famílias complicadas a nível social e onde não é fácil fazer chegar certas ideias. Às vezes estas famílias são desestruturadas e não conseguimos que participem tanto. Mas sempre que possível fazemos essa ligação.

P.5 – Não não é suficiente. Ainda à 15 dias fizemos uma ação de formação destinada a pais, a importância as terapias. Os meninos levaram um convite, porque convidamos os pais a viram, aqueles que achávamos que não davam telefonamos e tivemos 3 pais de 3 alunos de Educação especial presentes. E era um horário que podiam vir e que era bastante flexível porque foi depois das 17h30 e até podiam levar justificação caso fosse o caso. Muitos deles podiam ter vindo. Não é muito fácil trazê-los às escolas.

33. Considera que as famílias são membros ativos no programa traçado para estes alunos?

P.1 - Os mais ativos são realmente os pais do Nuno. A mãe do predo embora queira porque não tem carta de condução e não tem transporte. Já tentamos fazer algumas atividades e a senhora não pode. Mas os pais do Nuno participam e procuram sempre saber.

P.2 – Digamos que 70% dos alunos que apresentam NEE na instituição participam de uma forma ativa.

P.3 – Sim, mas isso depois disso também parte um pouco. Porque é assim a escola neste momento em termos de dinâmica com as famílias, através por exemplo, de uma associação de pais ou isso, também penso que não está a funcionar a 100%. Para melhorar todo esse aspeto era preciso um envolvimento de muitas mais pessoas, que houvesse um organismo que colaborasse com a escola e que fosse muito dinâmico em termos da sua ação com os encarregados de educação. Porque os encarregados de educação habitualmente em ir ver a malta, ver se o filho esta bem e senão forem despertados para outro tipo de coisas também acabam por não colaborar muito ou mostrar interesse.

P.4 – Depende dos casos. Tu vais ao Nuno e a mãe do Nuno é uma mãe preocupada em saber como é que as coisas vão correndo, em acompanhar, em ter feedback. De mais casos que a gente tem. Há famílias, por exemplo, nós fizemos formação na semana passada com o GIAF e havia mãe, estavam cá encarregados de educação presentes, havia mães também. Por isso não podemos dizer que as mães são ausentes dos processos. Não estavam as mães todas, porque nem todas estariam disponíveis ou nem todas estariam recetivas também a fazer. Até com outros miúdos que não são de Necessidades Educativas Especiais.

P.5 – Algumas são, algumas são, algumas são. E têm noção e ajudam-nos e elas próprias nos dão noção naquela parte dos factores ambientais e levam coisas para casa e respondem como é que ele fez, como é que ele agiu esta semana e este mês. >Portanto há famílias que dá gosto trabalhar nesse sentido porque vão com os miúdos às consultas e telefonam logo e dizem logo o que os médicos disseram. Mas há outras que não, não não se consegue.

34. Para finalizar, considera que o recurso aos SCAA melhora a inclusão destes alunos na escola? E na sociedade?

P.1 - Sim a nível de escola melhora bastante. E na sociedade eu acho que sim. Eu acho é que a sociedade tem é mais que aceitar e perceber. Até porque, por exemplo, em Espanha já fizeram uma campanha com os símbolos de Arasaac nas ruas para este tipo de crianças, portanto as pessoas têm que se habituar. Também não temos os sinais de trânsito? E as sinaléticas dos edifícios? Então porque não podemos ter o nome de uma rua com estes símbolos.

P.2 - Sim melhora porque quando são alunos com grandes dificuldades de comunicação quase não participam. Através dos gestos e imagens, tudo ajuda a inclusão. Na sociedade é feita, mas é ainda muito pouca.

P.3 – sim eu penso que é um instrumento que pode ajudar a melhorar. A nível da sociedade, portanto fora da escola não sei porque nos muitas das vezes, a sociedade não está desperta para outros tipos de comunicação, por exemplo com pessoas com problemas visuais ou auditivos, muitas das vezes a sociedade não está sensibilizada nem sabe como agir para melhorar a comunicação com esse tipo de pessoas e acaba por criar barreiras.

P.4 – Eu, é como eu te estava a dizer, é por exemplo nós fazíamos e sei que há e conheço que há crianças, pessoas e adultos ou que conseguem escrever ou comunicam por escrita ou que não conseguem escrever e através de uma tabela eles conseguem comunicar. Claro que se há um adulto, uma criança que tenha nem que seja uma única forma de ele conseguir manter comunicação com o mundo exterior, fora dele, claro que é sempre uma mais valia, é sempre uma mais valia. Se tiveres um adulto que consegue não consegue falar, não consegue comunicar e que tem uma tabela que chega a um café e aponta-te ali para uma sandes e a pessoa que está no café percebe que aquilo é uma sandes e é um copo de leite, ele come. Não é? Se ele chegar ali e a sandes não está à vista, o copo de leite não está à vista e ele não consegue dizer à pessoa o que quer. Tem um bloqueio. Não consegue estabelecer ligação com ninguém. Se ele chegar ali apontar para o relógio e chegar ao pé de alguém e perguntar as horas ou tem um autocarro e tem um relógio e ele pergunta a que horas é o autocarro para qualquer localidade, ele consegue apanhar o autocarro. Agora o que é que isto tem? Tem tabelas muito complexas. Tem muito símbolo. Se calhar pode não ser muito prático, mas se há coisas específicas que ele tem que fazer na rotina do dia a dia, ele pode ter uma tabela. As tabelas também se organizam conforme as necessidades. Ele pode fazer uma tabela prática do dia-ad-dia. Pode ser uma tabela muito simples só, para crianças muito pequenas com xixi, água, comida, dormir. Pronto. Com estes símbolos, porque são casos muito complexos e muito profundos e eu faço mais nas

necessidades básicas ou podem ser tabelas mais complexas como por exemplo uma rotina de dia, em que tu formas a tabela e por aquela tabela consegues fazer várias rotinas do dia e consegues estabelecer comunicação com parceiros que tu consegues falar, mesmo no local de trabalho ou na sociedade.

P.5 – Na escola, eu considero que sim. E na sociedade também mas é preciso que eles lá estejam também porque as barreiras são muitas. As barreiras são muitas, portanto a lei consagra que temos todos o mesmo direito, mas é muito difícil. Não é? Se nós formos ver barreiras arquitetónicas temos mais do que muitas, árvores no passeio, em que a cadeira de rodas não pode passar. Acesso a multibancos é mentira. Acesso a edifícios é mentira. Acessos a edifícios novos que deveriam ter rampas é mentira. Portanto não é muito fácil.

35. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

P.1 - Não.

P.2 – Não sei assim se há mais alguma coisa a dizer. Pronto de facto acho que o SCAA é uma ajuda e motivante para estes miúdos e para as famílias também que podem utilizar para trabalhar com eles e é uma estratégia muito importante.

P.3 – Não penso que disse tudo.

P.4 – Bem não sei, acho que não. Acho que falei um pouco de tudo.

P.5 – Não nada de especial, pronto.

Agradeço, então, a sua participação nesta investigação.

Apêndice 9– Registo das entrevistas semi-diretivas realizadas às mães

Entrevista às Mães da Crianças

Bloco I

Bom dia, tal como havíamos falado esta investigação tem com o objetivo geral procurar perceber se os SCAA são utilizados em alunos com dificuldades severas de comunicação oral para promover a sua inclusão na escola e comunidade. Para isso, serão realizadas diversas entrevistas nos vários domínios (familiar, escolar) e, posteriormente, observação direta de casos.

Antes demais agradeço-lhe a disponibilidade demonstrada para participar nesta investigação.

Deseja receber mais alguma informação sobre este estudo ou sobre a entrevista em si?

M1- Não, já me tinha facultado a informação necessária.

M2 – Não.

Importa-se que a entrevista seja gravada e que tome algumas notas, para posterior tratamento de informação?

M1 - Não.

M2 - Não. Estás à vontade.

Bloco II

Que idade tem?

M1 - Tenho ## anos.

M2 – Tenho ## anos.

Qual a sua formação inicial?

M1 - Sou Psicóloga. Licenciada em Psicologia.

M2 – Tenho o ensino básico.

Possui formações/especializações? Se sim, quais?

M1 - Tenho especialidade em Psicologia Clínica e da Saúde. Em termos de estudos avançados tenho na área da Psicologia Comunitária e do Luto. Estou agora acabar também a monografia na área do Luto.

M2 - -----

Possui formação em EE? Se sim, que tipo de formação?

M1 - Mais do foro informal, portanto pesquisa individualizada.

M2 – Fui aprendendo como fazer os exercícios, como o estimular e fui sempre fazendo com ele.

Realiza procura de formações espontaneamente? De que tipo?

M1 - Sim, mas não é muito fácil porque estamos muito longe, mas quer a Psicologia da Saúde fiz no ano 2000 em Lisboa e a do Luto também em Lisboa, que estou a acabar. Para além disso, participo em congressos diversos.

M2 - -----

Quais as suas principais áreas de interesse para a realização de formação?

M1 - Passa sempre pela área da Psicologia, e dentro da Psicologia mais cuidados paliativos, luto e a componente dos Serviços Comunitários porque eu trabalhei muitos anos na Rota do Guadiana, portanto numa área mais psicossocial.

M2 – Gosto de me informar acerca da Educação Especial.

Bloco III

Já alguma vez teve contacto com crianças com dificuldades severas da Comunicação Oral? Quantos casos?

M1 - Para além do meu filho, aqui na minha consulta tenho alguns meninos. Normalmente verbalmente eles comunicam. Alguns têm alguns problemas de linguagem, para além problemas de comunicação podem ter problemas cognitivos que dificulta.

M2 – Não tive só com o #####.

Pode enumerar algumas características dos mesmos?

M1 - Por norma são crianças que falam, que apresentam problemas cognitivos e que acaba por levar a dificuldades da fala. Para além destes casos, tive uma ou duas crianças que têm mutismo seletivo. Que não falam, mas falam. Uma delas até acabou por falar depois de muitas consultas. Fazíamos jogos, fazíamos uma data de coisas e depois começou por falar num jogo, a dizer, “tá ali a peça”. Portanto era uma peça que tinha caído, era este jogo, o jogo da torre e falou. O outro caso depois deixou de vir à consulta, não houve tanto acompanhamento.

M2 - Sim, ele começou a fazer construção de pequenas frases já por volta dos 5 anos. Até aos 3 era só mais por sons, falou muito pouco. Depois começou, foi para a pré, depois começou a fazer pequenas frases.

Bloco IV

Quais as estratégias que utiliza para comunicar com estas crianças?

M1 - Com o ##### é, o ##### fala, pronto. O ##### não compreende é tudo o que lhe dizemos. E às vezes espontaneamente não fala. Ele chega da escola, e seu lhe disser que é, como é que foi o dia. Seu lhe disser ele não diz. Começa logo nas coisas dele. Eu tento fazer perguntas sobre como foi o dia dele, com o ##### temos que fazer nós muitas perguntas. Portanto há coisas que ele não percebe, e há coisas que eu não percebo, que ele diz que eu não percebo. Porque às vezes ele não fala bem. Quando ele utiliza termos novos. No outro dia estava a dizer “Quer ir”, e eu respondi queres ir onde? E ele disse “slasseli”. E eu dizia o que era isso e ele repetia. Até que ao fim de algum tempo vi pela publicidade na televisão que era ao Slide and Splash. E ele queria ir lá. Ele gosta da água.

M2 - Então é assim, coisas que ele dizia e eu não sabia e tentamos por gestos, ele por volta dos 3 anos queria um tété, e agora o que é um tété e ele só chorava e só dizia o tété. Então peguei nele e levei-o a porta do frigorífico e disse-lhe agora dizes a mãe o que é o tété e ele apontou para um iogurte pequenino, aqueles suissinhos. E ele depois sabia que eu não o percebia e chateava-se. Depois começou a apontar com o dedo. E vou fazendo assim.

Quais os elementos de apoio a que recorre para comunicar com esta criança?

M1 - Pronto as perguntas constantes e às vezes a própria estimulação cognitiva associada a essas perguntas. Também em termos ele gosta muito de fazer tarefas e eu então aproveito e recorro a isso. Digo-lhe para ir dar o recado à mana para vir para a mesa por exemplo. E ele adora. Vai e diz “mana a mesa”. Não diz tudo, mas adora essa parte da responsabilidade, mas tem que ser pouca coisa senão depois não se lembra.

Existe também muito a Modelagem. Porque às vezes há muita reticência de fazer as coisas. No outro dia fomos ao fluvial e estavam vários animais e num aquário estava uma anaconda. Ele estava receoso e foi através da modelagem, nós a fazermos e ele a repetir que lá conseguimos que ele se aproximasse e até pusesse a mão no vidro. Depois também fazemos jogos. O ##### não percebe muito as regras do jogo. Jogamos as escondidas, mas não se sabe esconder. E ele adora. Adora contar. Quando ele conta sabe que tem que procurar, mas se estiver uma pessoa muito tempo escondida também depressa se esquece. Mas é muito de uma pessoa ir fazendo com ele. Jogos de tabuleiro e cartas não fazemos ele não percebe. Mas jogos simples sim. Fazemos até para ele ter a sensação de participar, mas depois também às vezes a irmã fica frustrada e não quer jogar. Então vou fazendo eu alguns jogos para ter a experiência.

M2 – Procuro realizar as atividades que a professora envia.

Considera que estes elementos são uma mais valia para a comunicação?

M1 - Sim, em termos de comunicação. Porque há diferentes tipos de comunicação, portanto. O ##### em termos de comunicação verbal evoluiu muito e a estimulação é algo que resulta muito bem. O que dizemos, repetimos, corrigimos, mas para não se sentir frustrado e ser visto pela negativa, não repetimos muito porque o que interessa é nós compreendermos e ele ir comunicando. E ele aí, em termos dessa estimulação, no início por exemplo, em termos de comunicação com o outro, de ir ao encontro do outro. O nuno sempre foi de ir ao encontro do outro. Desde pequenino, ele veio com para nós com 2 anos e meio e era muito de procurar, era excessivo até. Portanto o ter a vinculação desorganizada ia ter com qualquer adulto e aí tivemos que dizer que tinha que moderar “deves dizer bom dia, boa tarde, ou dá um passa bem”. A comunicação não verbal ou a emocional, ao nível das emoções ele não percebe muito bem. Por exemplo, ele vê a irmã a chorar e ele ficasse a rir. Às vezes tem reações desadequadas. Ele vê alguém a chorar e ri-se. Embora agora ele veja a mana a chorar e venha me chamar e diga. Quando vê alguém zangado, ele zanga-se também. Portanto ele às vezes não percebe muito bem a

parte emocional. Portante ele vê a tristeza, onde temos que ter uma atitude de compaixão e amor e ele não tem. Se vê alguém zangar-se, ele não tem zanga-se, é tipo uma escalada. mas não tem a parte da moderação. Na alegria não. Ai a alegria é contagiante. Partilha a alegria dos outros. No medo também fica assustado, se vir o adulto com medo também fica, embora não é tão contagiado pelas emoções.

Na comunicação, no início, não dizia nada. Só dizia “a cá” e não. Evoluiu muito em termos de linguagem.

M2 – Esta ligação é importante

A criança procura interagir com os restantes membros da família?

M1 - O ##### interage muito melhor com os adultos do que com as crianças. A criança com quem interage mais é com a irmã. Mas é uma interação que ele a adora e ela também o adora. Mas interage bastante com a família e outros adultos.

M2 – Sim ele é muito meigo e adora andar com as irmãs.

Considera que a criança se encontra incluída nas rotinas familiares?

M1 - Sim, sim. Ele precisa de rotinas e reage muito bem as rotinas. Quando vamos, p.e. de férias ou num contexto que não é tao estruturado do que vamos fazer ao longo do dia, ele fica mais agitado. P.e. quando vamos a um local que ele não conhece, nunca foi ele não dorme, não quer dormir sozinho, fica com medo. Agora já muito menos. Já tem mais segurança. Nos fomos agora de férias a seguir à pascoa para uma aldeia perto de Mação, e o quarto dele era bastante desviado do nosso e eu pensei que iria ter que dormir com ele, mas não. Ficou sozinho. Dormiu no quarto dele. Vinha ter connosco ao acordar, mas dormia sozinho. As rotinas ele reage muito bem às rotinas. Porque lhe vai dando aquela previsibilidade do que vai acontecer. Reage melhor num ambiente com rotinas. Ao fim de semana às vezes também ficava baralhado. Agora nem tanto. Queria ir para escola. Fazia birras. Não percebia que não havia escola.

M2 - A maneira de lidar com o pedro tem sido de igual para igual tal como os outros filhos. Sei que ele tem algumas limitações, mas trato-o de forma igual como tratei as irmãs.

Pode enumerar alguns exemplos dessa inclusão?

M1 - De manhã tem rotinas diferentes e aquilo foi um pouco complicado porque vivia sozinha com o meu marido. Depois decidimos adotar e depois engravidado. Praticamente ao mesmo tempo, portanto veio alterar todas as nossas rotinas. Ou seja, foi tudo uma grande mudança. O ##### tem as rotinas dele próprias, de manhã toma banho, come e vai para a escola. As rotinas foram feitas em conjunto. Foram sendo criadas com o passar do tempo. A ##### tem trabalhos de casa, o ##### não tem, mas às vezes quer fazer então eu crio-lhe alguns trabalhos de casa, e fazemos trabalhos de casa. A irmã adora e depois é ela a professora. Para ele fazer também porque essa rotina ele não a tem. Senão, se o pai estiver a apoiar a irmã nos trabalhos de casa, ele vai comigo fazer tarefas de casa. Na cozinha que ele adora ajudar. Mas não é tudo centrado nele. Há muita coisa que deixamos de fazer., como ir a um restaurante porque não parava quieto, porque fugia, incomodava as outras mesas. Agora já vai indo. Mas é complicado. Ou a algum espetáculo. Mas ficamos pouco tempo, às vezes até temos que ir mesmo embora. Quando há as palmas ele adora bater palmas, mas depois o barulho das palmas irrita-o e torna-se muito incomodativo para ele, até bate nas pessoas e essas coisas tivemos que deixar de fazer. Agora há umas sessões em Lisboa que nós recebemos do ministério da cultura. Que são as sessões descontraídas. E nós já fomos com ele. Aquilo é contestado porque estão a fazer coisas a parte. Mas de facto é descontraído para os pais porque não temos que estar preocupados com o ele mexer-se ou subir para o palco. Ele gosta muito de espetáculos, música e os espetáculos agora para as crianças são mais diversificados metem música, a parte sensorial. Vamos ao cinema, mas fica mais impaciente. P.e. ele adora o fásca e nos anos da irmã fomos ao cinema e ele adora, mas ao fim de um bocado tenho que lhe dizer “olha, olha, a seguir vai dar mais uma corrida” ou “Depois mais para a frente vai dar outra vez isto”. Tenho que o tentar motivar com algo que vai dar mais à frente. Aí ele vai estando motivado e aguentando. No intervalo compramos pipocas e entretém-se com elas um bocado. Fica mais impaciente no cinema.

M2 – Onde vou ele vai. Não deixo de fazer nada do que fazia porque o ##### tem limitações. Ele está incluído em todas as rotinas da casa. Eu vou ao baile ele também vai. Nunca deixei de fazer nada com ele. Vai comigo para todo o lado. Nós passamos o verão na Suíça que o pai vive lá. E ele anda de avião, anda de comboio. E o ter um filho com trissomia 21 não atrasa em nada a nossa vida.

Bloco VI

Conhece o sistema de comunicação utilizado na escola com a criança?

M1 - Ele veio com 2 anos e meio e entrou logo para a creche. Sei que para a educadora foi um desafio. Para ele a maior necessidade era sentir-se seguro. Ela brincava com ele, fazia-o sentir-se seguro. Mas muita coisa ele não compreendia. Acho que ela oferecia por exemplo perguntar se queria beber.

Fez sempre em creche até aos 6 anos e depois fez mais um ano de pré-primária na escola lá em cima. Era para ficar na mesma sala da irmã, fica adaptado e vai sentir-se seguro. Mas depois não ficou porque ela era muito protetora e não aproveitava ela a experiência plena, focava-se muito no irmão.

Em pré-escolar lembro-me de recorrerem a imagens para comunicar com ele.

M2 – Sim, sim conheço. Ele traz as fichas para casa, a mesma ficha que ele faz na escola à tarde, faz comigo em casa. Também têm o computador. A escola pediu o computador para o #####.

Considera que existem semelhanças na forma de comunicação na escola (relativamente à forma utilizada em casa)?

M1 - Acho que é. Bem eles utilizam mais coisas não é. Essa questão das imagens, acho que eles utilizam. Eles até faziam na pré uma sequência de um dia com imagens para ele perceber em que momento do dia estava. Mesmo agora para a leitura utilizam e o computador. Mas há muita coisa parecida com o que fazemos em casa.

Mas depois estes meninos da educação especial, na pré não é tanto porque temos contacto diário com a educadora quando o vamos buscar, mas depois quando entram para o primeiro ciclo já não é assim. Agora não se tem tanta informação porque ele não fala, logo não passa a informação. Este ano pela primeira vez enviaram-me o dossier do Nuno no final do período com as coisas que faziam com ele e fiquei admirada porque trabalham imensas coisas com ele. Ele não é de expressar e não repete. A irmã, p.e., repete em casa o que fez na escola e nós vamos sempre apercebendo, mas ele não.

M2 – Sim, sim. A professora ##### manda sempre, agora não nos tem mandado porque já estão no final do ano e ele já anda muito cansado. Mas ela vai-me dando umas ideias, olha vamos fazendo assim e eu vou fazendo dentro do que ela me diz.

Caso exista, considera que esta mesma articulação é suficiente?

M1 - Não é o suficiente e é assim. Eu acho que, não sei se é por ser psicóloga, eu sinto os profissionais defensivos. Não é, que eu confio imenso, mas também preciso de saber. Porque ali eu sou mãe. Porque nós não nos apercebemos se a situação do ##### é discutida em conselho de turma ou não. Com o professor reúno no final do período com o professor com uma avaliação quantitativa. E esta não reflete o que é feito realmente com o #####. Agora tem o CEI e aí já vai havendo uma avaliação qualitativa e focado no que ele precisa desenvolver para poder tornar-se autónomo. O que é diferente. A maior parte do trabalho é feito na unidade e com a professora de apoio. Quando esta na sala está com a professora de apoio. Acho que existe uma articulação entre todos os profissionais, professores. A ##### de vez em quando envia-me o que vão trabalhar com ele. Explica o que estão a fazer e o que vão fazer.

Quando estive em pré-escolar foi um ano a mais antes de entrar para 1º ciclo. E nesse ano ficou com a ##### e com a ##### a dar-lhe apoio que estava a sem turma. Ele nessa altura ainda usava fralda, mas lá tiraram-lha num mês. Pediu-me muitas mudas de roupa, mas vestiu-o normalmente e levava-o mais vezes a casa de banho e deixou num mês. Ali na pré trabalhavam muito o projeto, baseado nos interesses do miúdo e todos faziam e o Nuno também. Havia um dia que cada um apresentava o seu trabalho e o nuno também conseguiu apresentar. É um verdadeiro caso de inclusão, acho que foi um ótimo ano. Depois quando passa para o primeiro ciclo já não é tão visível. Espero que estes novos paradigmas da Educação Especial tragam algo de novo. Á pouco tempo tive num debate acerca da educação, e eu acho que a EE não funciona mal, em termos de paradigma, da promoção do desenvolvimento individual da criança e acho que deveria ser para todos. Aliás eu uma vez inscrevi-o num ATL quando fui uma semana para um congresso, que era do Novo Circo e enviei um e-mail a explicar que o ##### era um menino especial e a resposta deles foi “para nós todos os meninos são especiais e o ##### será muito Bemvindo”. O que aqui em ##### ainda não é possível por exemplo inscrever o #####, mas encontro muitas barreiras. Ainda não é muito fácil inscrevê-lo por exemplo em ATL’s. O que não deveria ser. Eu acho que é mais fácil ter um menino especial num contexto porque lhes permite bem-estar e de exploração.

M2 – Eu sou um bocadinho chata, com ele, com os professores, com a professora ##### nem tanto. Até para ter mais apoio. Eu fui sempre muito refilona, mas consegui que ele fosse mais tempo para a unidade. O problema é que a escola tem é falta de recursos. A escola tenta mas existe muita falta de recursos de materiais e humanos. Demora-se

demasiado tempo a dar o material às escolas. É que o ##### precisa de um professor sempre com ele para o ajudar.

Para finalizar, gostaria de acrescentar alguma coisa?

M1 - Na historia da comunicação, o ##### o mais difícil o mais difícil é o atraso cognitivo, ele não compreende as coisas. Não tem noção temporal. Quando lhe digo “no fim de semana vamos a uma festa” ele diz já, vai vestir o casaco e quer ir. Então tenho que explicar para ele perceber, utilizo os gestos com ele como ele faz para ele perceber. Há certos conceitos que não é capaz de compreender. Tem muita dificuldade com as cores. Se eu lhe disser vai buscar o casaco azul ele traz o casaco azul. Mas se lhe perguntar de que cor é o casaco ele já não sabe. Tenho que lhe dizer para olhar para mim. Sobretudo quando é uma regra tenho que lhe dizer para olhar para mim, “##### olha bem, não vais fazer isso.” É uma forma para ele estar mais atento, de se concentrar.

M2 – Não não tenho.

Mais uma vez agradeço a sua disponibilidade.

Apêndice 10 – Análise de conteúdo dos registos das entrevistas

Grelha de análise de Conteúdo às entrevistas aos Participantes

Dimensões	Categorias	Subcategoria	Participante	Unidade de Registo	Frequência	
Formação	Formal	Licenciatura	P1	“A minha Formação Inicial é Expressão Musical...”	1	
			P2	“Professora de 1º ciclo” “...complemento em Matemática e Ciências...”	2	
			P3	“Tenho licenciatura em Ensino e Educação Tecnológica...”	1	
			P4	“Educadora de Infância...” “...complemento de formação na João de Deus...”	2	
			P5	“... Português – Francês...”	1	
			M1	“...Licenciada em Psicologia”	1	
						8
		Pós-graduação	P1	“...especialização no Domínio Cognitivo e Motor...”	1	
			P2	“...Especialização no domínio Cognitivo e Motor”	1	
			P3	“...especialização em Educação Especial” “Especialização em EE e em Informática Educacional...”	2	
			P4	“Fiz especialização já na ESE de Beja em Deficiência Mental e Motora...”	1	
			P5	“...especialização em Educação Especial...”	1	
			M1	“...especialidade em Psicologia Clínica e da Saúde...” “Psicologia da Saúde fiz no ano 2000 em Lisboa ... do Luto também em Lisboa, que estou a acabar. “ “...participo em congressos diversos.”	3	
						9

		Mestrado	P1	“mestrado em Domínio Cognitivo e Motor...”	1
			M1	“...área da Psicologia Comunitária e do Luto.”	1
			2		
	Contínua	Procura espontânea de formação	P1	“...formações com a doutora Fernanda Caetano...”	1
			P4	“...tenho muita formação na Educação Especial...”	1
			P5	“também tenho tido formações a nível de problemáticas também relacionadas com a Educação Especial” “Leitura, escrita, dislexia, todas essas formações tenho feito...” “...de dança e música para o pré-escolar e 1º ciclo. E algumas relacionadas com as terapias...”	3
		5			
		Organizadas pela hierarquia superior	P4	“Era mesmo a Direção Regional que programava formação nas várias áreas e nos dava e nós íamos.” “Formação logo quando entrávamos, cheguei a ter logo uma semana em regime de internato...” “... quando entrei para a coordenação da equipa também procurei sempre proporcionar formação aos docentes, tanto de apoio como aos docentes das escolas...” “...organizávamos também umas jornadas, três dias de jornadas.”	4
	4				

	Áreas de Interesse	Educação Especial	P1	“...é a Educação Especial...”	1
			P2	“Educação Especial, neste momento”	1
			P4	“...acerca da Educação Especial... é uma área que me fascina muito... tenho dado muito de mim e dado a mim também.”	1
			P5	“Principalmente na Educação especial...”	1
		Informática	P3	“...gosto muito de coisas associadas à Informática...”	1
		Saúde Comunitária	M1	“...Psicologia mais cuidados paliativos, luto...” “...a componente dos Serviços Comunitário...”	2
35					
Experiência com crianças com dificuldades de comunicação	Contacto direto	P1	“...do #####...” “...e o #####...”	2	
		P3	“...mas tive uma aluna...”	1	
		P4	“...um caso de um aluno...”	1	
		M1	“Para além do meu filho, ... minha consulta tenho alguns meninos” “Alguns têm alguns problemas de linguagem...”	2	
		M2	“Não tive, só com o #####”	1	
					7
	Contacto indireto	P2	“...meu contacto é indireto.” “Não contactei diretamente...”	1	
P5		“...temos alguns meninos com dificuldades na linguagem.”	2		
					3

Formas de Expressão	Palavras soltas	P1	“...não falava praticamente nada...” “...vai dizendo palavras “pão” “cocó”, mas é “xixi”...”	2
		P2	“como palavras...”	1
		P3	“...graves problemas de articulação...” “...falar muito pouco.”	2
		P4	“...alguns casos de alunos autistas profundos,,,” “...era um autista severo...” “...outro pouca coisa dizia...” “...quando chegou ele babava-se muito...” “...não conseguia fechar a boca e pouco falava...”	5
	Frases curtas	P2	“...conseguem expressar-se verbalmente...” “...ou frases muito simples” “...problemas cognitivos, que conseguem falar um pouco”	2
		P5	“...tive uma ou duas crianças que têm mutismo seletivo...” “...que não falam, mas falam...”	1
		M1	“...há coisas que ele não percebe... há coisas que eu não percebo... ele diz que eu não percebo. Porque às vezes ele não fala bem...” “A comunicação não verbal ... a emocional, ao nível das emoções ele não percebe muito bem. “... ele vê a irmã a chorar e ele ficasse a rir.” “Ele vê alguém a chorar e ri-se...” “...ele às vezes não percebe muito bem a parte emocional...”000 “...onde temos que ter uma atitude de compaixão e amor e ele não tem...” “...vê alguém zangar-se, ele não tem zanga-se, é tipo uma escalada. mas não tem a parte da moderação.” “Ai a alegria é contagiante” “No medo também fica assustado, se vir o adulto com medo também fica...”	11
		M2	“Até aos 3 era só mais por sons, falou muito pouco.” “...começou a fazer construção de pequenas frases já por volta dos 5 anos.” “Porque ele faz por imitação...”	3

		18		
		Apontar	M2	“...agora dizes a mãe o que é o tété e ele apontou para um iogurte pequenino,” “Depois começou a apontar com o dedo.”
	2			
	Gestos	P1	“... utilizar alguns gestos...”	1
		M1	“...utilizo os gestos com ele como ele faz para ele perceber.”	1
		M2	“Havia coisas que ele dizia e eu não sabia e tentamos por gestos”	1
	3			
42				

Estratégias de estimulação direta	Modos de comunicação adulto-criança	Imagens/Símbolos	P1	“imagens...”	1
			P3	“...tentar construir em símbolos, não é...”	1
		Gestos de Apoio	P1	“... utilizar alguns gestos...”	1
			M1	“...utilizo os gestos com ele como ele faz para ele perceber.”	1
		Palavras	P2	“começamos sempre pelas novidades...” “...ir introduzindo algumas palavras para aumentar a sua comunicação.”	2
			P3	“...pequenas folhas que vão estando associadas as palavras aos símbolos” “as frases ou os textos que vão ser trabalhados com eles.”	2
			Questionamento	M1	“Ele chega da escola, e se eu lhe disser que é, como é que foi o dia. Se eu não lhe disser ele não diz...” “Eu tento fazer perguntas sobre como foi o dia dele...” “...temos que fazer nós muitas perguntas...” “No outro dia estava a dizer “Quer ir... respondi queres ir onde? ... disse “slasseli”.E eu dizia o que era isso e ele repetia...” “...as perguntas constantes...” “...própria estimulação cognitiva associada a essas perguntas.”
		Recados	M1	“...ele gosta muito de fazer tarefas e eu então aproveito...” “Digo-lhe para ir dar o recado à mana para vir para a mesa por exemplo...” “Vai e diz “mana a mesa”. Não diz tudo, mas adora essa parte da responsabilidade, mas tem que ser pouca coisa senão depois não se lembra.	3
		Pistas tácteis	P4	“toque, o contacto. Sentava-me com ele no sofá, levava materiais, levava jogos de encaixe e procurava fazer com ele, com a mão dele.”	1
		Pistas Visuais	M1	“... dizer para olhar para mim” “... olha bem, não vais fazer isso.”	2
					20

	Modelação Do Comportamento	Imitação direta	P4	“Também fazia a planificação dela do dia, das rotinas e atividades que queria fazer...”	1
			M1	“...também muito a Modelagem...”	1
		Imitação de pares	P5	“eu procuro sempre que possível trabalhar dentro da sala com os alunos”	1
		Jogos	M1	“Fazíamos jogos, fazíamos uma data de coisas...” “...começou por falar num jogo, a dizer, “tá ali a peça” “...era uma peça que tinha caído, era este jogo, o jogo da torre e falou.” “Depois também fazemos jogos” “Quando ele conta sabe que tem que procurar...” “...jogos simples sim. Fazemos até para ele ter a sensação de participar...”	6
					9
29					

Facilidades de Comunicação	Produtos de apoio	Sistemas aumentativos e alternativos de comunicação	P1	“utilizados os símbolos do Arasaac...” “...alguns do SPC.” “A nossa sala está adaptada com imagens do Arasaac...” “...tenho no dossier de cada um dos alunos as...” “...imagens relacionadas com os temas que quero trabalhar..” “...widgit...” “...Arassac, utilizo o Arasaac porque é gratuito.” “...o Board Maker. “ “O SPC.” “O Pictor selector (PIC)...” “... Hot potatoes...”	11
			P2	Já utilizei o Griid...” “... o SPC também	2
			P3	“...conheço mais sobretudo o SPC “...nível de pequenas tabelas...” “...em SPC.”	3
			P4	“Adapto muito os materiais...” “...e recorro muito ao grupo para apoiar esses alunos” “...e tínhamos uma tabela que ela utilizava para comunicar connosco fosse adulto ou o resto do grupo...” “...a sala toda adaptada a ela, com SPC para ela identificar os espaços e materiais...” “...era o SPC.”	5
			P5	“Métodos de Comunicação aumentativa e alternativa também temos alguns...” “O SPC”	2
		Livros adaptados	P1	“...temos uma área de biblioteca onde os livros estão todos adaptados com comunicação aumentativa...”	1
					1

		Tecnologia de apoio	P1	“...tinha digitalizador de voz...”	1	
		P3	“Recorro muito ao uso das tecnologias, aos computadores...”	1		
		P5	Recorremos ao computador.”	1		
		M1	“Mesmo agora para a leitura utilizam e o computador.”	1		
		M2	“A escola pediu o computador para o #####...”	1		
						5
		Software específico	P3	“Utilizo muito os computadores ...” “... tecnologia com os meus alunos, especialmente os que tem um currículo diferente.” “...um programa que foi elaborado por mim que serve para a iniciação à leitura e escrita... posso lhe introduzir, a combinar com determinadas palavras, o símbolo dessa mesma palavra... aluno ao mesmo tempo que visualiza a palavra escrita, ele pode também visualizar o símbolo.”	3	
				3		

		Importância dos SCAA	<p>P1 “...aprendam de uma forma mais funcional” “Sim a nível de escola melhora bastante...” (a inclusão de alunos com dificuldades severas de comunicação oral)</p> <p>P2 “...estes alunos terem a oportunidade de comunicarem” “Sim melhora porque quando são alunos com grandes dificuldades de comunicação quase não participam.” “Através dos gestos e imagens, tudo ajuda a inclusão”</p> <p>P3 “...um apoio visual” “...funciona muito à base da memória visual...” “Sim eu penso que é um instrumento que pode ajudar a melhor</p> <p>P4 “...proporcionar a comunicação.” “...que se há um adulto, uma criança que tenha nem que seja uma única forma de ele conseguir manter comunicação com o mundo exterior, fora dele, claro que é sempre uma mais valia, é sempre uma mais valia.” “Se tiveres um adulto que consegue não consegue falar, não consegue comunicar e que tem uma tabela que chega a um café e aponta-te ali para uma sandes e a pessoa que está no café percebe que aquilo é uma sandes e é um copo de leite, ele come.”</p> <p>P5 “...conseguimos estabelecer uma ligação...” “Na escola, eu considero que sim.”</p>	<p>2</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>3</p> <p>2</p>
				13
				45

Impacto das dificuldades de comunicação no seio familiar	Rotinas organizadas para a criança	M1	<p>“Ele precisa de rotinas e reage muito bem as rotinas.”</p> <p>“. As rotinas ele reage muito bem às rotinas...”</p> <p>“...vai dando aquela previsibilidade do que vai acontecer.”</p> <p>“...tem as rotinas dele próprias... toma banho, come e vai para a escola.”</p> <p>“...fazemos trabalhos de casa. A irmã adora e depois é ela a professora. ... fazer também porque essa rotina ele não a tem...”</p> <p>“Vamos ao cinema... adora o fásca e nos anos da irmã fomos ao cinema e ele adora...”</p>	6
	6			
	Inclusão nas rotinas da família	M2	<p>“Onde vou ele vai. Não deixo de fazer nada do que fazia ... “</p> <p>“Ele está incluído em todas as rotinas da casa.”</p> <p>“...desde pequenino a ser incluído na nossa rotina...”</p> <p>“E o ter um filho com trissomia 21 não atrasa em nada a nossa vida.”</p> <p>“Nós passamos o verão na Suíça que o pai vive lá. E ele anda de avião, anda de comboio”</p> <p>“Eu vou a um baile ele também vai.”</p> <p>“Nunca deixei de fazer nada com ele.”</p> <p>“Vai comigo para todo o lado.”</p> <p>“A maneira de lidar com o Pedro tem sido de igual para igual tal como os outros filhos.”</p>	9
15				
Perturbação do ambiente da família	Estilo de vida	M1	<p>“aquilo foi um pouco complicado porque vivia sozinha com o meu marido. Depois decidimos adotar e depois engravidado ... portanto veio alterar todas as nossas rotinas”</p>	1
	1			

		Atividades sociais	M1	<p>“Há muita coisa que deixamos de fazer., como ir a um restaurante porque não parava quieto, porque fugia, incomodava as outras mesas.”</p> <p>“Mas é complicado. Ou a algum espetáculo”</p> <p>“ficamos pouco tempo...”</p> <p>“...até temos que ir mesmo embora...”</p> <p>“o barulho das palmas irrita-o e torna-se muito incomodativo...”</p> <p>“...até bate nas pessoas e essas coisas tivemos que deixar de fazer.”</p>	6
					6
7					
Inclusão escolar	Percepção da Família	Utilização dos Sistemas de Comunicação	M1	<p>“Em pré-escolar lembro-me de recorrerem a imagens para comunicar com ele.”</p> <p>“Essa questão das imagens, acho que eles utilizam”</p> <p>“...até faziam na pré uma sequência de um dia com imagens...”</p> <p>“... para perceber em que momento do dia estava.”</p>	4
			M2	<p>“Sim sim sim, conheço. Ele traz as fichas para casa, a mesma ficha que ele faz na escola a tarde, faz comigo em casa</p>	1
					5
		Atividades escolares	M1	<p>“Mas há muita coisa parecida com o que fazemos em casa...”</p> <p>“Não é o suficiente e é assim..,”</p> <p>“Porque nós não nos apercebemos se a situação ... é discutida em conselho de turma ou não”</p> <p>“Com o professor reúno no final do período (reúno) com o professor com uma avaliação quantitativa. E esta não reflete o que é feito realmente com o #####”</p> <p>“... de vez em quando envia-me o que vão trabalhar com ele.”</p> <p>“Explica o que estão a fazer e o que vão fazer...”</p> <p>“Ali na pré trabalhavam muito o projeto, baseado nos interesses do miúdo e todos faziam e o Nuno também.”</p>	7
					7

		Envolvimento dos professores	M1	“...eu sinto os profissionais defensivos.” “...que eu confio imenso, mas também preciso de saber.” “Os dois primeiros anos do Pedro na escola ... teve dois anos perdidos.” “... os professores de sala não estão preparados para receber meninos como ...” “Acho que existe uma articulação entre todos os profissionais, professores...”	5	
			M2	Não há falta de vontade ou falta de dedicação,..”	1	
						6
		Recursos escolares	M2	“...a escola tem é falta de recursos. “...mas existe muita falta de recursos de materiais e humanos” “Demora-se demasiado tempo a dar o material às escolas”.	3	
						3
		Persistência dos pais	M2	“sou um bocadinho chata, com ele, com os professores, com a professora Isabel nem tanto.” “... precisa de um professor sempre com ele para o ajudar.” “... fui sempre muito refilona, mas consegui que ele fosse mais tempo para a unidade...”	3	
					3	
24						

Relação dos professores com a família	Reuniões formais	P1	“Normalmente reunimos nos finais dos períodos...”	1
		P2	“...fazer uma reunião com a família, com todos os técnicos, todas as terapias: a psicóloga da escola, a professor da EE, o professor titular da turma e com os pais ou encarregados de educação” “Procuramos reunir mensalmente para os pais perceberem o que se vai fazendo com os alunos e também dar uma ajuda aos pais daquilo que podem fazer em casa, tentar que os pais trabalhem com eles em casa aquilo que é feito aqui.” “Tentamos fazer essa ligação com o encarregado de educação.”	3
		P3	“No mínimo podemos reunir nos finais dos períodos, quando aparecem os pais quando precisamos de fazer uma reavaliação. Quando precisamos de realizar uma estratégia diferente ou quando precisamos da ajuda familiar para pôr em prática determinadas estratégias, pronto normalmente.”	1
		P4	“Reunimos com eles sempre que possível...” “...finais dos períodos reunimos para ver o ponto da evolução da criança e para criarmos outras medidas”	2
		P5	“Com família, com frequência, sempre que é obrigados a virem cá, porque são momentos importantes e eles são convocados e contactados”	1
	8			
	Informações diárias	P1	“Vou sempre dizendo como tem sido feito o trabalho aqui...” “...porque é assim eu telefono muito. Ao final do dia normalmente telefono”	2
		P4	“...procuro sempre manter as mães a par do que vai sendo feito. “...muitas vezes é com elas que crio formas de agir e interagir com as crianças.”	2
4				

		Falta de envolvimento dos pais	<p>P2</p> <p>“Há é alguns encarregados de educação que não se interessam.”</p> <p>“Temos alguns que realmente se interessam e participam, mas há outros que não...”</p>	2
			<p>P3</p> <p>“Penso que isso é um aspeto que poderia ser melhorado e enriquecido porque o contacto com as famílias é feito sobretudo pelo DT”</p> <p>“...precisa de evoluir ainda. Portanto nos muitas das vezes sentimos que existe ainda essa falta de interligação”</p>	2
			<p>P4</p> <p>“...também tentamos a escola-família.”</p> <p>“...ao nível de famílias, há casos que a nível familiar são mais complicados”</p> <p>“...são mais complicados porque depois também há muitos casos que a nível social não há muito investimento...”</p> <p>“... não há muito acompanhamento familiar.”</p> <p>“Nem sempre a família está muito receptiva.”</p> <p>“...nem sempre é muito fácil que as famílias participem no processo...”</p> <p>“Nós procuramos sempre que a ligação exista.”</p> <p>“Mas como já disse nem sempre as famílias estão disponíveis.”</p> <p>“...realmente existem casos de pouca participação na vida escolar das crianças...”</p>	9
			<p>P5</p> <p>“Muitas vezes é difícil porque existem barreiras, por exemplo, em trazer os pais para a escola.”</p> <p>“...nós queremos ter uma interação mais direta com a família e não se consegue porque muitas vezes a família fecha-nos a porta e não vêm cá.”</p> <p>“...temos muitos casos de meninos que levam o ano inteiro na escola e que quase nem conhecemos os encarregados de educação.”</p> <p>“Vêm assinar alguns papéis e vêm o que têm que fazer mas depois não vêm mais nem quando são solicitados.”</p> <p>“Nem sempre vêm.”</p> <p>“Não é muito fácil trazer estes pais à escola.”</p> <p>“Mas tentamos sempre, porque há coisas que têm que ser mesmo feitas e ser mesmo assinadas. Mas não é muito fácil.”</p> <p>“Não não é suficiente”</p> <p>“Muitos deles podiam ter vindo. Não é muito fácil trazê-los às escolas”</p>	9

22					
34					
Participação escolar dos alunos com dificuldades severas de comunicação oral	Atividades de Turma	P1	“Sim. Participam em atividades com a turma...”	1	
		P2	“Sim em algumas atividades, sempre que é possível, sim.” “O trabalho sempre que é possível procura-se desenvolver na sala da turma”	2	
		P3	“...depende muito da estratégia utilizada pelo docente da sala” “for uma metodologia de trabalho mais aberta normalmente é mais fácil.”	2	
		P4	“Sim sempre. Ou a criança se adaptava as atividades e adaptava com a minha participação se fosse preciso física ou até mesmo com a minha aproximação e se adaptava e faziam mesmo”	1	
		P5	“A maior parte do tempo estão incluídos dentro da sala de aula.” “As atividades que podem fazer com os outros, que compreendem estão lá dentro” “...os miúdos acabam por estar inseridos dentro da sala de aula e aquilo que podem fazem ou é o professor regular que os orienta...” “Dentro da escola eles acompanham os meninos em todas as atividades.”	4	
	10				
	Atividades de Escola	P1	“... sempre que possível participam nas atividades da escola.”	1	
		P2	“Ao nível de escola também, sempre que é possível estes alunos são envolvidos nas atividades do agrupamento.”	1	
		P3	“Ao nível de escola, na maior parte dos casos existe alguma preocupação para realizar esta integração nas atividades.”	1	
		P5	“..., mas se os pais autorizarem e houver uma auxiliar ou um docente que vá com eles, eles vão.”	1	
4					
80					

Inclusão na Comunidade	Perceção da Família	M1	<p>“...aqui ... ainda não é possível ...inscrever ...”</p> <p>“...mas encontro muitas barreiras.”</p> <p>“Ainda não é muito fácil inscrevê-lo por exemplo em ATL's. O que não deveria ser. Eu acho que é mais fácil ter um menino especial num contexto (<i>livre de atl</i>) porque lhes permite bem-estar e de exploração”</p>	3
	3			
	Perceção da Escola	P1	“E na sociedade eu acho que sim. Eu acho é que a sociedade tem é mais que aceitar e perceber.”	1
		P2	“Na sociedade é feita, mas é ainda muito pouca.”	1
		P3	<p>“A nível da sociedade, portanto fora da escola não sei porque nós muitas das vezes, a sociedade não está desperta para outros tipos de comunicação...”</p> <p>“...com pessoas com problemas visuais ou auditivos, muitas das vezes a sociedade não está sensibilizada nem sabe como agir para melhorar a comunicação com esse tipo de pessoas...”</p> <p>“...acaba por criar barreiras”</p>	3
		P4	“...por aquela tabela consegues fazer várias rotinas do dia e consegues estabelecer comunicação com parceiros que tu consegues falar, mesmo no local de trabalho ou na sociedade.”	1
		P5	<p>“E na sociedade também mas é preciso que eles lá estejam também porque as barreiras são muitas...”</p> <p>“As barreiras são muitas, portanto a lei consagra que temos todos o mesmo direito, mas é muito difícil.”</p>	2
				8
11				

Apêndice 11 – Protocolos das observações



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação



Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Protocolo de Observação

Participante: C1

Local: Escola

Tipo de Observação: direta

Duração da Observação: 30 min.

Início 9h40 / Fim 11h 10

Participante	Observações
Interage com o professor. Pronuncia palavras simples. Mantém contacto visual com o professor. Não interage com os colegas. Não sabe identificar os colegas. Mantém um comportamento dentro do normal, a não ser por ignorar os colegas. Não interage, mas consegue estar junto deles. Participativo e interessado.	 Não cria contacto visual com os colegas Professor coloca-lhe perguntas diversas vezes.

Escola Superior de Educação

Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Protocolo de Observação

Participante: C1

Local: Família

Tipo de Observação: direta

Duração da Observação: 30 min

Início 11h / Fim 11h30

Participante	Observações
<p>##### cumprimentou a funcionária da biblioteca.</p> <p>Demonstra interesse nos livros.</p> <p>Identifica os personagens dos livros.</p> <p>Aponta quando lhe perguntam algo para dar a resposta. Responde verbalmente com pequenas palavras mas reforça sempre com o apontar.</p> <p>Associa palavras às imagens.</p> <p>Gosta de mostrar que acertou.</p> <p>Distraí-se facilmente, observando acontecimentos ao seu redor.</p> <p>Foca atenção numa personagem de que gosta.</p> <p>Interage com adultos e solicita ajuda. Cumprimenta estendendo a mão.</p> <p>Quando pedido para explicar a que o irmão faz exemplificou com movimentos.</p>	<p>Gesto – levantar a mão</p> <p>Gosto pelos livros.</p> <p>A mãe <u>coloca perguntas</u> acerca do desenrolar da história.</p> <p>Gestos.</p> <p>Questionamento</p> <p>Gestos</p>

<p>Abana a cabeça ao som da música.</p> <p>Não reage à presença de outras crianças. Não interage. Só o faz com a irmã.</p>	
--	--

Escola Superior de Educação

Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Protocolo de Observação

Participante: C1

Local: Unidade de Multideficiência do agrupamento

Tipo de Observação: Direta

Duração da Observação: 30 min

Início 9h / Fim 9h30

Participante	Observações
Educadora indica e ele aponta e escolhe	Questionamento Gestos
Aponta para as imagens	Apontar/gestos
Consegue associar os alimentos	Educadora coloca pergunta
Na atividade consegue associar as imagens. Pronuncia palavras simples.	Questionamento ao longo de todo o exercício
Compreende indicações dadas.	Através de perguntas simples
Demonstra dificuldades nas escolhas.	
Consegue encontrar os símbolos associados à informação	
Com ajuda, consegue realizar o nome por meio de grafismo	

<p>Pouca concentração. Ao fim de algum tempo necessita de brincar.</p> <p>Identifica a família</p> <p>Identifica-se a si nas fotografias</p>	<p>Apoiado pela educadora que lhe colocava questões</p> <p>Interrogado pela educadora</p>
--	---

Escola Superior de Educação

Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Protocolo de Observação

Participante: C2

Local: casa

Tipo de Observação: direta

Duração da Observação: 30 min

Início 18h / Fim 18h30

Participante	Observações
<p>Revela-se inibido.</p> <p>Quando percebe que se fala dele tende a ficar embaraçado.</p> <p>Apresenta o comportamento alterado pela presença o observador.</p> <p>Tende a não querer realizar tarefas normais do dia-a-dia.</p> <p>Apresenta comportamentos diferentes dos normais e da sua idade, pedindo muito colo e mimo.</p> <p>Procura a companhia constante da mãe.</p> <p>Quando questionado sobre onde está algo tende a apontar</p>	<p>Questionado pela mãe acerca do comportamento</p> <p>Gestos</p>



Curso de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor

Protocolo de Observação

Participante: C2

Local: Unidade de Multideficiência do agrupamento

Tipo de Observação: Direta

Duração da Observação: 30 min

Início 10h / Fim 10h30

Participante	Observações
Demonstra interesse pelo que o rodeia. Interage com os adultos. É meigo e simpático. Aponta para os trabalhos que realizou. Identifica as imagens do sistema de comunicação em uso na sala. Dá simbolismo às imagens compreendendo-as. Mantém contacto visual com os presentes, incluindo o observador enquanto realiza a atividade (mostrar o dossier) Gosta do espaço e tem gosto em mostrar aos outros	Gosta de mostrar. Gestos A educadora pergunta quais os significados Educadora vai perguntando coisas acerca do dossier Enquanto mostra vai sendo questionado.

Apêndice 12 – Guião do especialista para apreciação de Entrevistas

Guião do especialista para apreciação de Entrevistas

Tema: “A importância dos Sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa na inclusão de alunos com dificuldades severas na Comunicação Oral”

Objetivo Geral da Investigação: Perceber se os docentes de alunos com dificuldades severas na comunicação oral valorizam os SCAA para a inclusão desses mesmos alunos, na escola e comunidade.

1. Organização do guião de entrevistas:

Muito Adequado	
Adequado	
Normal	x
Pouco adequado	
Nada adequado	

Sugestão:

2. A entrevista em geral é:

Muito fácil de responder	
Fácil de responder	x
Normal	
Difícil de responder	
Muito difícil de responder	

Sugestão:

3. Os blocos da entrevista são:

Muito Adequados	
Adequados	
Normal	

Pouco adequados	x
Nada adequados	

Sugestão:

Considero que deveria fazer corresponder cada bloco a uma única frase. A formulação que encontrou aproxima-se mais da que normalmente é utilizada para nomear tópicos. Um guião de entrevista deveria conter blocos temáticos e tópicos, o que ajudaria ao processo de análise de conteúdo das respostas dos entrevistados, pois que, cada bloco corresponderia a uma macro categoria ou tema e cada tópico a uma categoria. Deste modo, e sem prejuízo de possíveis reformulações destas categorias, aquando da leitura flutuante das respostas dos entrevistados, só teria que criar subcategorias onde encaixaria as respetivas unidades de registo.

4. As perguntas acerca da Formação do docente são:

Muito Adequadas	
Adequadas	x
Normal	
Pouco adequadas	
Nada adequadas	

Sugestão:

5. As perguntas acerca dos SCAA são:

Muito Adequadas	
Adequadas	
Normal	x
Pouco adequadas	
Nada adequadas	

Sugestão:

6. As perguntas sobre a inclusão escolar de alunos com dificuldades severas de comunicação oral são:

Muito Adequadas	
Adequadas	
Normal	x
Pouco adequadas	
Nada adequadas	

Sugestão:

7. As perguntas acerca da relação escola-família e escola-comunidade são:~

Muito Adequadas	
Adequadas	
Normal	x
Pouco adequadas	
Nada adequadas	

Sugestão:

8. No que respeita à extensão da entrevista, considera que esta é:

Muito extensa	
Extensa	x
Normal	
Curta	
Muito Curta	

Sugestão:

Em termos gerais sugiro o seguinte:

- Deve proceder alterações no que concerne à designação dos blocos temáticos;
- Deve introduzir novos blocos temáticos;
- Deve introduzir tópicos, o que exige a criação de uma nova coluna no seu guião;
- Deve introduzir novos objetivos e eliminar outros;
- Deve reordenar as questões;
- Deve extinguir algumas questões devido à existência de alguma redundância;
- Deve procurar fazer a correspondência blocos-objetivos-tópicos-perguntas.

Obrigada pela sua colaboração!

Apêndice 13 – Registo de análise documental

Análise Documental

Participante: C1

Itens identificados	Observações
<p>Recurso à CIF (<i>Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde</i>) - dificuldades graves ao nível das Funções mentais da linguagem (167.3).</p> <p>Tecnologia de apoio referenciada – Computador</p> <p>Jogos interativos</p> <p>PEI com referência ao uso do ARASAAC</p> <p>Software Didático</p> <p>Fichas de trabalho adaptadas (com ARASAAC).</p> <p>Materiais Educativos multimédia.</p> <p>CEI – Imagem associada à palavra.</p>	<p>Referido 7 vezes</p>

Análise Documental

Participante: C2

Itens identificados	Observações
Recurso à CIF (<i>Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde</i>) - dificuldades graves ao nível das Funções mentais da linguagem (167.3). Tecnologia de apoio referenciada – Computador, tablet. Sistema SPC Tecnologias de apoio Software didático	Referido 10 vezes